

CUADERNOS DE RABAT

ENSEÑANZA DE ELE
EN MARRUECOS

41/2026



CUADERNOS DE RABAT
41/2026

Catálogo de publicaciones del Ministerio
Catálogo general de publicaciones oficiales

CUADERNOS DE RABAT 41/2026

CONSEJERIA DE EDUCACIÓN

Dirección

Lorenzo Capellán de Toro

Coordinación editorial

Juan Andrés González González

Colaboran

Yassin Errahmouni
Manuel Sánchez Jiménez
Estela Redondo Sánchez
Hiri Abdelhak
Antonio Climent Espino
Nuria Ferrús Audivert

Consejo Editorial

Juan Andrés González González
Violeta María Baena Gallé
Diego De Haro Espadafor
Aida Juan Oriente

Imágenes portada y contraportada

Por cortesía del autor, Juan Andrés González González



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: marzo 2026

NIPO: 164-25-020-X (electrónico)



Queridas lectoras y queridos lectores:

Los *Cuadernos de Rabat* alcanzan en esta ocasión su número 41, lo que los convierte en una publicación consolidada y madura en el catálogo editorial del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Su propósito sigue siendo el mismo: presentar iniciativas que abran nuevas vías de trabajo en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) en Marruecos.

En el presente número reunimos seis colaboraciones. Algunas están firmadas por autores ya conocidos en nuestras páginas; otras corresponden a docentes que debutan en la siempre exigente, pero necesaria, tarea de difundir experiencias innovadoras. Todas ellas comparten un mismo objetivo: seguir reflexionando y avanzando en nuestra labor -ardua, aunque profundamente estimulante- de fomentar el interés por el aprendizaje del español en los centros educativos de Marruecos, sean o no de titularidad española.

Así, abrimos este número con una colaboración que analiza las particularidades del aprendizaje del español entre el alumnado de la región del Rif, en el norte del país, con especial atención a los factores afectivos y motivacionales que inciden en dicho proceso.

El segundo artículo, elaborado por el director del Colegio Español Luis Vives de Larache, examina los errores gramaticales en la expresión escrita del alumnado marroquí arabófono de este centro, aportando un análisis riguroso que servirá para mejorar la enseñanza del idioma español.

El tercer trabajo, de carácter más práctico, se trata de una unidad didáctica diseñada por Estela Redondo, del Instituto Cervantes, para abordar el tema de la Navidad a partir de un fenómeno profundamente arraigado en la cultura española: la Lotería Nacional del 22 de diciembre, que tradicionalmente marca el inicio simbólico de estas fiestas.

Desde el ISITT - Instituto Superior Internacional de Turismo de Tánger-, su profesor de español, Hiri Abdelhak, nos trae una reflexión sobre los beneficios del uso de libros electrónicos en el aprendizaje del español con fines turísticos, especialmente en el desarrollo de la lectoescritura. Se trata de una propuesta transferible a otros ámbitos de enseñanza del español para fines específicos.

Por su parte, el Instituto Español Lope de Vega de Nador, nos acerca a un fenómeno cultural singular: la tuna o estudiantina. A partir de una visita de la tuna de Ciencias de la Universidad de Granada, Antonio Climent ha diseñado una unidad didáctica de carácter lúdico en la que la música popular española -poco conocida por el alumnado marroquí- se convierte en eje de aprendizaje.

Cierra este número la profesora Nuria Ferrús, desde el Colegio Español La Paz de El Aaiún, con la presentación de un proyecto interdisciplinar y plurilingüe en el que el alumnado creó un cómic digital titulado '10 días bastaron', accesible a través del enlace incluido en la bibliografía de su contribución.

Los Cuadernos de Rabat continúan abiertos al profesorado de español de los centros en Marruecos para seguir compartiendo y difundiendo experiencias innovadoras en el ámbito del ELE. Sin esta colaboración generosa y comprometida, no habríamos alcanzado esta trayectoria que hoy celebramos.

Muchas gracias por vuestro trabajo y vuestra contribución para hacer posible esta publicación.

Lorenzo Capellán de Toro
Consejero de Educación

Índice

El componente afectivo y motivacional en alumnos rifeños de español	7
Análisis de errores gramaticales en la expresión escrita de alumnado marroquí arabófono en el aprendizaje del castellano en el CE Luis Vives de Larache	19
Cuando la suerte anuncia la Navidad	30
Implementación de libros electrónicos para el desarrollo de la lectoescritura en español para fines turísticos: El caso de ISITT	42
Estrategias para la integración de la cultura popular española en la enseñanza de la AEE: la tuna como recurso pedagógico	55
Una guía cultural de El Aaiún: cómo acercar el patrimonio cultural desde el proyecto lingüístico del centro	69

El componente afectivo y motivacional en alumnos rifeños de español

Por Yassin Errahmouni

Universidad de Valencia

Profesor de ELE. Centro Rif Siglo XXI

Doctorando y profesor del IC de Tetuán

Introducción y marco teórico

El Rif es una región montañosa situada en el norte de Marruecos, cerca del mar Mediterráneo y a unos 130 km de Melilla. Esta región tiene una identidad cultural y lingüística propia, diferenciada del resto de Marruecos. El rifeño es la lengua principal en el Rif, que es una región cultural y lingüísticamente diversa. A lo largo de su historia, el Rif ha sido un lugar de encuentro e intercambio entre diferentes culturas y civilizaciones, habitado por comunidades amazigs y con influencias fenicias, romanas, árabes y españolas.

La diversidad cultural y lingüística del Rif está relacionada con su ubicación geográfica como punto de encuentro entre Europa y África. Esto ha facilitado los intercambios comerciales y culturales a lo largo de los años. El español como lengua extranjera ha ganado importancia en la región debido a la demanda creciente de conocimientos lingüísticos y culturales relacionados con España. La proximidad geográfica del Rif a España y los intercambios comerciales y turísticos entre ambos países han contribuido a la difusión del español en la región. En esta línea, Santos (2020) sostiene que España posee vínculos históricos directos con Marruecos y este hecho tiene como consecuencia la insistencia de cierta parte de la sociedad autóctona de no perder esa conexión al considerarla positiva.

Sin embargo, el aprendizaje del español puede presentar desafíos para los estudiantes rifeños debido a las diferencias culturales y lingüísticas entre el castellano y su lengua materna. En este sentido, los factores afectivos y motivacionales juegan un papel importante en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. La motivación y la actitud positiva hacia el idioma y la cultura extranjera influyen en el éxito de la adquisición de competencias lingüísticas.

La ansiedad también puede afectar el aprendizaje de una lengua extranjera, manifestándose como miedo al ridículo, al fracaso o a cometer errores. Es esencial que los educadores y profesores de lengua extranjera presten atención a los factores afectivos en el aula y trabajen para fomentar la motivación, una actitud positiva y reducir la ansiedad en los estudiantes.

La teoría de Stephen Krashen (1981) destaca la importancia de una actitud positiva hacia la lengua meta y un ambiente de clase positivo para el éxito en la adquisición de una lengua extranjera. Krashen sostiene que la adquisición de una lengua extranjera ocurre de manera natural y subconsciente a través de la exposición en situaciones comunicativas auténticas. Ya en su reflexión sobre dónde residía el verdadero triunfo del aprendizaje de idiomas, Stevick (1980) hizo referencia a dos puntos de acceso que surgen de la propia aula: lo que ocurre dentro de la clase y lo que sucede entre las personas que interactúan en ella. Examinemos las circunstancias en las que se establece un vínculo positivo del estudiante con algo que lo conecta a un idioma específico. Esto incluye la atracción que puede surgir hacia un idioma debido a estímulos positivos de diversas fuentes, como el lazo familiar con un país donde se habla ese idioma, la admiración por un artista, escritor o deportista de ese lugar, y otros factores similares.

Metodología

Como ya se ha explicado, este trabajo pretende identificar los factores afectivos y motivacionales que influyen en el estudio del español por parte de los estudiantes rifeños. Para la obtención de datos se realizó una encuesta (ver anexo 1) a estudiantes de lengua española en el Rif durante el cuarto y último trimestre del curso 2022-2023 (de abril a junio de 2023). Para fomentar la participación en este estudio, se contactó con las extensiones del Instituto Cervantes y otras academias de lenguas en la región.

El presente estudio se apoya en una revisión crítica, respaldada por investigaciones previas y teorías relacionadas con el aprendizaje de idiomas y los factores emocionales. En particular, se han tenido en cuenta las contribuciones de autores como Fonseca (2005), Mena (2013) y González, Córdova y Giraldo (2019) para orientar y enriquecer el diseño de la encuesta utilizada en esta investigación.

Estos autores han ejercido una influencia sustancial en el desarrollo de la metodología, al proporcionar perspectivas valiosas sobre la interacción entre los factores emocionales y el aprendizaje de idiomas. La metodología de la encuesta ha sido meticulosamente confeccionada, combinando la reflexión personal con la base teórica de estos autores, con el propósito de asegurar la validez y confiabilidad en la recopilación de datos.

La encuesta se realizó en línea para facilitar la participación de los estudiantes rifeños que estudian español en diferentes centros del Rif. Este método permitió acceder a los datos de manera más eficiente y accesible, superando las barreras geográficas y de tiempo que podrían surgir con métodos tradicionales de recopilación de datos.

Como ya se ha explicado, la motivación detrás de la encuesta fue comprender mejor el papel del componente afectivo y motivacional en el aprendizaje de español por parte de los estudiantes rifeños. Al considerar variables sociolingüísticas como el sexo y la edad, así como preguntas relacionadas con su experiencia como aprendientes de español, se buscaba obtener una imagen más completa de las actitudes y motivaciones de este grupo específico de estudiantes.

La tabla de preguntas de la encuesta tiene como objetivo recopilar datos que tengan en cuenta variables sociolingüísticas y exploren las motivaciones, actitudes y experiencias de los estudiantes rifeños de español. Estos datos nos proporcionaron información valiosa para comprender el papel del componente afectivo y motivacional en su aprendizaje y, a su vez, nos permitirán diseñar programas de enseñanza más efectivos y adaptados a sus necesidades.

Resultados

El estudio involucró a sesenta estudiantes rifeños de español como lengua extranjera en la región del Rif. Aunque algunos centros educativos no respondieron a la encuesta, todas las respuestas recibidas se incluyeron en el análisis, ya que no fue necesario eliminar ninguna debido a la falta de completitud. A partir de estos datos, hemos tenido la oportunidad de obtener una comprensión más profunda de las percepciones y preferencias de los estudiantes rifeños en relación con el aprendizaje del español. Esto nos ha permitido llevar a cabo un análisis detallado y extraer conclusiones sobre el componente afectivo y motivacional en su proceso de aprendizaje.

De estos participantes, el 60 % eran mujeres, mientras que el 40 % eran hombres. Las edades de los encuestados se distribuyeron de la siguiente manera: el 46,7 % tenía entre 35 y 44 años, el 30 % tenía entre 25 y 34 años, el 11,7 % tenía entre 45 y 54 años y el 10 % tenía entre 18 y 24 años. En términos de competencia en español, se observó que el 49 % de los participantes tenía un nivel intermedio, el 35,3 % se encontraba en la categoría de principiantes y el 15,7 % tenía un nivel avanzado.

¿Cuánto tiempo llevas estudiando español?

60 respuestas

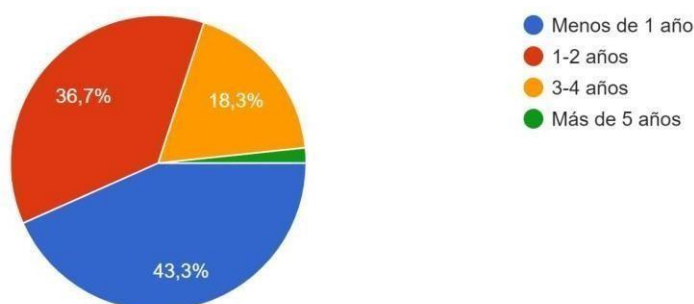


Gráfico 1: Tiempo de estudio de español como lengua extranjera. Elaboración propia

En cuanto al tiempo que llevan estudiando español, y según el Gráfico 1, el 43,3 % tenía menos de 1 año de experiencia, el 36,7 % había estado estudiando entre 1 y 2 años y el 18,3% había dedicado entre 3 y 4 años a sus estudios de español.

Es importante señalar que los resultados de este estudio representan la perspectiva de los estudiantes encuestados y no pueden considerarse representativos de toda la población estudiantil en la región del Rif. Este estudio ofrece una visión limitada de la población rifeña y se basa en datos recopilados de manera aleatoria.

10

Análisis de la interacción entre variables

Relación entre motivación y variables demográficas y académicas

En este subapartado, se explorará cómo la motivación de los estudiantes rifeños se relaciona con factores demográficos y académicos, incluyendo la edad, el género, el nivel de competencia en español y la duración de sus estudios. Se examinará detalladamente cada una de estas variables y su influencia en la motivación para aprender español como lengua extranjera. En primer lugar, se observa una concentración de participantes en dos grupos de edad: 35 a 44 años y 25 a 34 años, indicando que el aprendizaje del español podría estar motivado por aspiraciones laborales debido a la coincidencia con etapas de crecimiento en el mercado laboral.

Sin embargo, los grupos de 18 a 24 años y 45 a 54 años también muestran interés diversificado en el español, relacionado con factores como interés cultural, estudios académicos y relaciones interpersonales.

En cuanto al género, la participación femenina es mayor en nuestro estudio, lo que insinúa un posible interés o inclinación de las mujeres rifeñas hacia el aprendizaje del español como lengua extranjera. Es relevante destacar que esta observación no necesariamente implica que las mujeres estudien español debido a un acceso privilegiado a la educación o al mundo

laboral, sino que diversos factores, como intereses personales, oportunidades educativas disponibles o la demanda laboral relacionada con el español, pueden influir en esta tendencia.

En lo que respecta al nivel de competencia en español, la mayoría de los encuestados se encuentra en un nivel intermedio, lo que podría influir en su confianza y motivación para continuar aprendiendo. Sin embargo, el nivel de motivación de los estudiantes no necesariamente está vinculado de manera directa a su nivel de competencia en un idioma. La motivación puede variar significativamente según factores individuales, objetivos personales y circunstancias. Además, la duración de los estudios varía, pues la mayoría ha estudiado durante menos de un año, lo que indica un interés reciente, pero también hay un grupo considerable que ha estado estudiando entre 1 y 2 años, mostrando un compromiso sostenido y sugiriendo una motivación a largo plazo.

En términos de motivaciones, la mayoría de los encuestados estudia español por razones académicas y laborales, lo que refleja la percepción de la importancia del español en estos ámbitos. Además, un porcentaje importante de los encuestados indicó que su motivación para estudiar español se basa en razones personales, como el interés en la cultura hispanohablante, la posibilidad de viajar a países de habla hispana y tener amigos o familiares que hablan español, entre otros. Estos resultados evidencian una conexión emocional y un interés genuino por la lengua y la cultura asociada a ella. Es interesante destacar que un pequeño porcentaje de los encuestados mencionó otras motivaciones para estudiar español, como la posibilidad de vivir en España, el interés en el fútbol o la historia. Estos hallazgos revelan la diversidad de motivaciones que pueden existir entre los estudiantes y cómo sus intereses personales influyen en su decisión de aprender español.

En resumen, los datos indican que hay una interrelación compleja entre la edad, el género, la competencia en español, la duración de los estudios y las motivaciones en los estudiantes rifeños. La edad y el género pueden influir en las motivaciones iniciales, mientras que el nivel de competencia en español y la duración de los estudios están relacionados con la persistencia en el aprendizaje. En última instancia, las motivaciones personales desempeñan un papel fundamental en la decisión de aprender español. Estos hallazgos subrayan la diversidad de factores que influyen en el proceso de aprendizaje y cómo se entrelazan para formar una motivación única en cada estudiante.

Interacción entre motivación y experiencias emocionales

Los datos del Gráfico 3 revelan una serie de hallazgos que arrojan luz sobre la relación entre la motivación y las experiencias emocionales de los encuestados durante su proceso de aprendizaje del español.

¿Qué te motiva para estudiar español?

58 respuestas



Gráfico 2: Motivaciones por estudiar español. Elaboración propia

En primer lugar, se destaca un elevado interés y dedicación por parte de la gran mayoría de los participantes en su estudio del español, lo que refleja una fuerte motivación intrínseca para mejorar sus habilidades lingüísticas. Este nivel destacado de motivación juega un papel esencial en el éxito del aprendizaje del español, dado que el entusiasmo y la dedicación facilitan la absorción y retención del conocimiento.

Esta teoría se origina en el trabajo de Edward Deci y Richard Ryan en la década de 1980, y se fundamenta en la noción de que las personas poseen una innata necesidad de autonomía, competencia y conexión social.

En este contexto, los datos sugieren que la motivación personal (50 %) y las razones académicas (41.4 %) son influencias cruciales que impulsan a los estudiantes de español a comprometerse y esforzarse en su aprendizaje.

En una escala del 1 al 5, ¿cómo describirías tu nivel de motivación para estudiar español?

60 respuestas

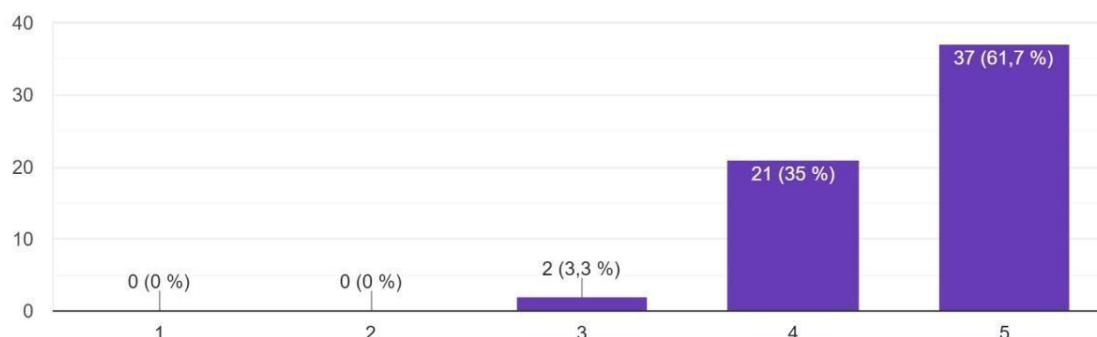


Gráfico 3: Grado de motivación por estudiar español. Elaboración propia

Según el Gráfico 3, el 61.7 % que se declara "muy motivado" indica un alto grado de entusiasmo y compromiso, mientras que el 30 % "motivado" también muestra una disposición significativa para aprender.

¿Cómo te sientes al estudiar español?

60 respuestas

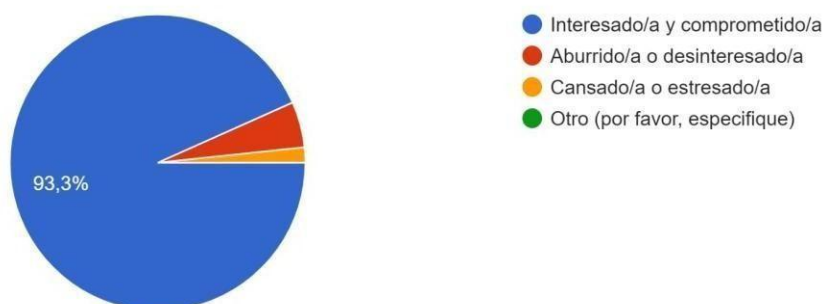


Gráfico 4: Emociones manifestadas durante el aprendizaje del español. Elaboración propia

Además, al mencionar los datos del Gráfico 4, que muestran que el 93.3% de los encuestados se muestra interesado y comprometido, se refuerza aún más la idea de que la motivación y el compromiso son aspectos destacados en el proceso de aprendizaje del español. Estos datos respaldan la importancia de la motivación y el interés personal en el éxito del aprendizaje de un idioma, destacando que la gran mayoría de los encuestados están involucrados y comprometidos en su proceso de estudio.

En resumen, estos resultados resaltan la importancia de la motivación intrínseca en el proceso de aprendizaje de un idioma, respaldando la idea de que el interés personal y el compromiso emocional desempeñan un papel fundamental en el éxito del aprendizaje de un idioma, como lo teorizaron Deci y Ryan.

¿Has tenido algún obstáculo o dificultad que te haya impedido estudiar español con éxito? Si es así, ¿cuál?

60 respuestas

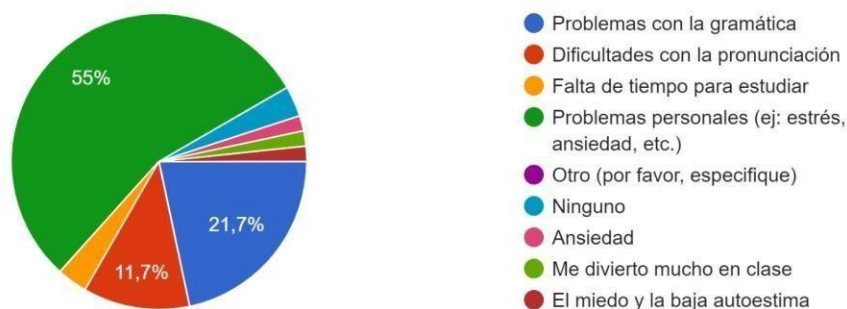


Gráfico 5: Dificultades y obstáculos en el estudio del español. Elaboración propia

No obstante, los datos del Gráfico 5 revelan obstáculos y dificultades que algunos encuestados han enfrentado en su viaje de aprendizaje. En particular, una parte considerable de los participantes mencionó problemas personales, como la ansiedad y el estrés, que pueden afectar negativamente su capacidad para aprender de manera efectiva. Además, se encontró que aproximadamente el 21,7 % de los encuestados experimentan dificultades con la gramática, mientras que el 11,7 % mencionó problemas de pronunciación.

Estos resultados subrayan la necesidad de proporcionar una enseñanza sólida en gramática y pronunciación, así como estrategias y recursos específicos para ayudar a los estudiantes a superar estas dificultades. La gramática y la pronunciación son componentes fundamentales para adquirir una competencia lingüística adecuada, y abordar estas áreas problemáticas puede mejorar significativamente el progreso y el rendimiento de los estudiantes en el estudio del español.

La conexión entre las dificultades emocionales y el proceso de aprendizaje resalta la importancia de abordar las necesidades emocionales de los estudiantes. Para mantener su motivación y compromiso en el aprendizaje del español, es esencial proporcionar un entorno de apoyo adecuado que les permita superar estas dificultades anímicas. Comprender y gestionar la ansiedad y el estrés son aspectos esenciales en el diseño de programas educativos efectivos. Esto puede incluir la implementación de estrategias para reducir la ansiedad en situaciones de aprendizaje y brindar recursos de apoyo emocional a los estudiantes.

En resumen, estos hallazgos subrayan la estrecha relación entre la motivación intrínseca de los estudiantes, las dificultades emocionales que enfrentan y su éxito en el aprendizaje del español. Abordar dichas dimensiones es fundamental para mantener y fortalecer la motivación de los estudiantes, lo que, a su vez, puede tener un impacto positivo en su capacidad para adquirir y dominar el idioma.

Recursos para mantener la motivación

En lo que respecta a los recursos y estrategias utilizados para mantener su motivación y mejorar su nivel de español, cabe destacar lo recogido en el Gráfico 6. En primer lugar, la gran mayoría de los encuestados, es decir 55 % identifica las clases de español como su recurso principal para mantener la motivación y elevar su competencia en el idioma. Hacen hincapié en la importancia de establecer relaciones personales tanto con sus profesores como con sus compañeros de clase, ya que esto se percibe como un factor motivador crucial.

¿Qué recursos o estrategias utilizas para mantener tu motivación y mejorar tu nivel de español?
60 respuestas



Gráfico 6: Recursos y estrategias para mantener la motivación. Elaboración propia

Este hallazgo subraya la relevancia de contar con un entorno educativo apropiado y el respaldo de profesores y compañeros en el proceso de aprendizaje del español.

En segundo lugar, un porcentaje de 21,7 % de los encuestados recurre a películas y series en español como una estrategia eficaz para mejorar su nivel y mantener su motivación. Este descubrimiento destaca el valor de los recursos audiovisuales en el aprendizaje de idiomas, dado que permiten la exposición a la lengua en contextos auténticos y entretenidos. La utilización de películas y series en español puede facilitar la comprensión oral, el enriquecimiento del vocabulario y la familiarización con las distintas variedades lingüísticas.

Por último, se observa que un porcentaje notable de los encuestados (el 15 %) valora la práctica con hablantes nativos como una estrategia fundamental para mejorar su nivel y mantener su motivación en el estudio del español. Este resultado enfatiza la importancia de interactuar con hablantes nativos en el desarrollo de habilidades comunicativas y el aprendizaje genuino del idioma. La práctica con hablantes nativos brinda la oportunidad de experimentar el idioma en situaciones reales, perfeccionar la pronunciación y la fluidez, y adquirir familiaridad con las particularidades culturales asociadas al español.

En resumen, estos hallazgos resaltan la estrecha relación entre el grado de motivación de los estudiantes, los recursos y estrategias que utilizan y su éxito en el aprendizaje del español. La combinación de un entorno educativo sólido, la exposición a recursos audiovisuales auténticos y la interacción con hablantes nativos se revela como un enfoque efectivo para mantener y fortalecer la motivación y mejorar el nivel de competencia en el idioma español.

Conclusiones

En general, esta investigación ha proporcionado resultados que arrojan luz sobre la compleja relación que se establece entre diversas variables clave en el proceso de aprendizaje del español por parte de estudiantes rifeños. Desde la edad y el género hasta la competencia en español, la duración de los estudios, las motivaciones y las dificultades emocionales, hemos explorado cómo estos elementos se interconectan en la motivación y el éxito de los estudiantes.

Los resultados sugieren que, aunque existe una fuerte presencia de motivación intrínseca entre los estudiantes, esta motivación puede verse afectada por obstáculos emocionales, como la ansiedad y el estrés. Además, la relación entre la edad y la motivación revela una diversidad de factores motivadores, desde las aspiraciones académicas y laborales hasta el interés cultural y las relaciones interpersonales.

En cuanto a la competencia en español y la duración de los estudios, estos factores influyen en la persistencia de los estudiantes y su compromiso a largo plazo con el idioma. Los recursos y estrategias utilizados, como las clases de español, el uso de películas y series en español, y la práctica con hablantes nativos, desempeñan un papel esencial en el mantenimiento de la motivación y la mejora de las habilidades lingüísticas.

En última instancia, estos resultados refuerzan la importancia de tener en cuenta las motivaciones y dificultades personales de los estudiantes al diseñar programas de enseñanza de español.

Además, los hallazgos respaldan la idea de que el apoyo emocional y la creación de relaciones personales en el entorno educativo son fundamentales para mantener y fortalecer la motivación de los estudiantes. Como recomiendan Dörnyei y Malderez (2000), dedicar tiempo a los procesos grupales y fomentar relaciones cercanas entre los miembros del grupo puede ser una estrategia efectiva. Además, el modelo de enseñanza de Rodríguez, Plax y Kearney (1996) destaca la importancia de establecer relaciones afectivas que apoyen a los alumnos, lo que puede aumentar su dedicación al aprendizaje y, en última instancia, mejorar su rendimiento.

En resumen, esta investigación ofrece una visión integral de la motivación de los estudiantes rifeños en su aprendizaje del español, destacando la importancia de abordar tanto los aspectos emocionales como los recursos y estrategias utilizados para mantener su entusiasmo y éxito en el estudio del idioma. No obstante, es importante considerar las limitaciones del tamaño de la muestra y realizar un análisis más detallado para obtener una comprensión más completa del panorama del aprendizaje del español en el Rif.

Bibliografía

- CONSEJO DE EUROPA (2001), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes y Anaya.
- DÖRNYEI, Z. y MALDEREZ, A. (2000) “El papel de la dinámica de grupos en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras”. La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas. Ed. Madrid: Cambridge University Press, pp.173-187.
- ERRAHMOUNI, Y. (2021). *Tratamiento del error y su corrección para la rebaja del filtro afectivo en un grupo de aprendientes rifeños de nivel B1*. [TFM]. Universidad Internacional de Valencia.
- KRASHEN, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, Pergamon Press.
- RODRIGUEZ PLAX, T. y KEARNEY, P. (1996). « Clarifying the relationship between teacher nonverbal immediacy and student cognitive learning : affective learning as the central causal mediator». *Communication Education*, n.º 45, 294-305.
- SANTOS, I. (2020). “Lazos afectivos en aprendientes arabófonos de español”. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 32, 62-73.
- STEVICK, E. (1980). *Teaching Languages. A Way and Ways*. Rowley, MA: Newbury House.
- FONSECA MORA, M.C. (2005). «El componente afectivo en el aprendizaje de lenguas». En Navarro, M. et al., *Nuevas tendencias en lingüística aplicada*. Murcia: Servicio Publicaciones UCAM, 55-79.
- GÓNZALEZ, D., Córdoba, Á, y GIRALDO, A. (2019). “El papel del filtro afectivo en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera a través del método basado en el proyecto de estudiantes de la escuela secundaria de una escuela en Colombia”. *Revista Redipe* 8, 1-15. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/808/736>
- MENA BENET, T. (2013). Factores afectivos que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera: la motivación. TFM-Máster de Español como Lengua Extranjera (IV Edición), Universidad de Oviedo.

Anexo

Preguntas	Posibles respuestas
1. ¿Eres hombre o mujer?	☒ Hombre ☒ Mujer
2. ¿Cuál es tu edad?	☒ Menos de 18 años ☒ 18-24 años ☒ 25-34 años ☒ 35-44 años ☒ 45-54 años ☒ Más de 55 años
3. ¿Cuál es tu nivel de español?	☒ Principiante ☒ Intermedio ☒ Avanzado
4. ¿Cuánto tiempo llevas estudiando español?	☒ Menos de 1 año ☒ 1-2 años ☒ 3-4 años ☒ Más de 5 años
5. ¿Qué te motiva para estudiar español?	☒ Razones personales (ej: interés por la cultura hispanohablante, viajes a países de habla hispana, amigos o familiares que hablan español, ...) ☒ Razones académicas y laborales (ej: la carrera universitaria, mejora de oportunidades laborales, etc.) ☒ Otro motivo (por favor, especifique)
6. En una escala del 1 al 5, ¿cómo describirías tu nivel de motivación para estudiar español?	☒ 1. Muy poco motivado/a ☒ 2. Poco motivado/a ☒ 3. Neutral ☒ 4. Motivado/a ☒ 5. Muy motivado/a
7. ¿Cómo te sientes al estudiar español?	☒ Interesado/a y comprometido/a ☒ Aburrido/a o desinteresado/a ☒ Cansado/a o estresado/a ☒ Otro (por favor, especifique)
8. ¿Has tenido algún obstáculo o dificultad que te haya impedido estudiar español con éxito? Si es así, ¿cuál?	☒ Problemas con la gramática ☒ Dificultades con la pronunciación ☒ Falta de tiempo para estudiar ☒ Problemas personales (ej: estrés, ansiedad, etc.) ☒ Otro (por favor, especifique)
9. ¿Qué recursos o estrategias utilizas para mantener tu motivación y mejorar tu nivel de español?	☒ Clases de español ☒ Práctica con hablantes nativos ☒ Lectura de libros o artículos en español ☒ Ver películas o series en español ☒ Uso de aplicaciones móviles o programas de ordenador ☒ Otro (por favor, especifique)

Análisis de errores gramaticales en la expresión escrita de alumnado marroquí arabófono en el aprendizaje del castellano en el CE Luis Vives de Larache

Por Manuel Sánchez Jiménez
Director del CE Luis Vives, de Larache

Resumen

El objetivo principal de este estudio es analizar los errores gramaticales en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua materna es el árabe, teniendo en cuenta la dimensión de nuestros centros españoles en Marruecos. La investigación parte de la necesidad de comprender los problemas lingüísticos específicos que surgen en este colectivo, especialmente en el contexto educativo del Colegio Español Luis Vives de Larache, un centro caracterizado por un alumnado altamente competente en castellano. Sin embargo, también cuenta con alumnado cuya lengua materna es el árabe y muestra un aprendizaje de castellano diferente, siendo este colectivo minoritario objeto de estudio en este trabajo.

El trabajo se fundamenta en los principios teóricos del Análisis de Errores propuesto por Corder y en el concepto de Interlengua desarrollado por Selinker, según los cuales los errores no deben entenderse como simples fallos, sino como manifestaciones del proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Desde esta perspectiva, el estudio no se limita a identificar los errores cometidos por los aprendices, sino que busca comprender sus causas, especialmente aquellas relacionadas con las transferencias lingüísticas procedentes de la lengua materna árabe y del francés, que en muchos casos actúa como segunda lengua extranjera en el repertorio lingüístico de los alumnos marroquíes.

Para llevar a cabo el análisis, se trabajó con un corpus de datos compuesto por producciones escritas de dieciséis estudiantes marroquíes, con edades comprendidas entre los doce y catorce años y un nivel igual o superior de competencia B1 en español. Los alumnos realizaron diferentes composiciones y redacciones, a partir de las cuales se recopilaron un total de 484 errores. Estos se clasificaron en distintas categorías gramaticales destacando un empleo de determinadas preposiciones, concordancias de género y número, artículos, tiempos verbales, demostrativos, polisíndeton o uso de los verbos *ser* y *estar*.

El estudio pone de manifiesto que tanto la lengua materna árabe como el francés ejercen una influencia notable en el proceso de aprendizaje del español. En el caso del árabe, las

diferencias estructurales entre ambas lenguas, de raíz semítica y latina respectivamente, explican muchos de los errores gramaticales observados, especialmente los relacionados con la sintaxis y la morfología. En cambio, la influencia del francés se manifiesta en la imitación de estructuras similares entre lenguas romances, lo que genera transferencias tanto positivas como negativas.

Los resultados obtenidos del análisis de errores gramaticales permiten comprender mejor el proceso de adquisición del español por parte de los alumnos arabófonos y detectar los aspectos de mayor dificultad para ellos. Asimismo, destaca la importancia de diseñar una metodología didáctica adaptada a las características lingüísticas y culturales de este alumnado, basada en estrategias comunicativas que favorezcan el uso contextual y funcional de la lengua española, con el objetivo de dotar a los estudiantes de una competencia lingüística óptima a lo largo de su proceso de enseñanza en nuestros centros.

Introducción y contexto

El corpus de datos que sirve de base a este trabajo fue recogido a comienzos del curso 2025-2026 en el Colegio Español Luis Vives de Larache, Marruecos. Los datos de este trabajo proceden de alumnado de este centro cuya lengua materna no es el castellano, sino el árabe. Además, muchos de estos alumnos tienen alta competencia comunicativa en otros idiomas como el francés y el inglés, lenguas que también se enseñan en el centro.

Larache es una localidad costera con más de 100.000 habitantes a medio camino entre las ciudades marroquíes de Tánger y Rabat, y con un influjo hispano procedente del antiguo Protectorado Español, al igual que ocurre en toda la zona norte de Marruecos. Además, la ciudad se conjuga como cruce lingüístico con otras lenguas como son el francés, el amazig o el dariya, siendo este último el dialecto más hablado en esta zona.

El Colegio Español Luis Vives se erige como institución española de enseñanza desde 1948. Este curso 2025-2026 cuenta con 30 docentes y 345 alumnos. El castellano es la lengua vehicular del centro y convive con la enseñanza del árabe, inglés y francés, en un Plan Lingüístico cohesionado dentro de una enseñanza plurilingüe. Nuestro centro educativo cuenta con Consejo Escolar y con un alto porcentaje de alumnado cuya lengua materna es el castellano, en todos sus niveles, y presenta un dominio de nuestra lengua como cualquier otro alumno de España.

Sin embargo, el análisis de este estudio tiene por objeto analizar los errores gramaticales escritos de alumnas y alumnos arabófonos en el aprendizaje del español como segunda lengua (L2). En este caso, se ha realizado el estudio con un total de 16 alumnos de ambos sexos con edades comprendidas entre los 12 y 14 años. Se trata de aprendices marroquíes con un nivel de conocimiento de español B1 o umbral, en ningún caso inferior.

Todos ellos se encuentran estudiando Educación Secundaria Obligatoria en los cursos de 1º o 2º de ESO, por lo que se encuentran en un proceso de inmersión lingüística continua. Estos alumnos pasan una jornada lectiva de siete sesiones, recibiendo clases de diversas materias en español, exceptuando las sesiones de las materias de Inglés, Francés y Árabe, que la realizan en dichos idiomas. Esta información nos indica el grado de contacto de los estudiantes con la lengua objeto de estudio, así como el grado de exposición real a la misma.

La mayoría de este alumnado presenta un nivel sociocultural y económico medio-alto, con familias acomodadas y con especial interés y preocupación en la educación de sus hijos e hijas. Normalmente, las familias marroquíes de estos discentes hablan en casa en su lengua materna, ven la televisión árabe y apenas se relacionan entre ellos en español. Incluso muchos de los miembros de la familia no saben hablar español, a pesar de tener contacto con España, bien por familia o por motivos vacacionales. De modo que muchos de estos alumnos solo practican y mejoran su conocimiento de español en el periodo lectivo de clase al relacionarse con sus profesores y con otros compañeros y compañeras.

La mayoría de estos estudiantes objeto de estudio empezaron sus estudios en el sistema educativo español a mitad de la etapa de Educación Primaria, por lo que presentan una competencia lingüística óptima, pero alejada de un dominio gramatical correcto. Estos alumnos procedían del sistema educativo marroquí con conocimiento de árabe y de francés como lenguas predominantes. Gracias a su dominio fonológico en estas lenguas, adquieren la lengua castellana a un ritmo avanzado, sobre todo en las destrezas orales, pero con continuas faltas de ortografía o expresión en la parte escrita.

En diversas ocasiones, se dan errores gramaticales derivados de su propia lengua materna o, al haber estudiado francés, relacionan su conocimiento con el estudio de español y en ese punto convergen las tres lenguas, donde tienen cabida las transferencias lingüísticas tanto positivas como negativas.

Las muestras de interlengua de estos alumnos consisten en varias actividades gramaticales correspondientes a un nivel B1 de conocimiento de español, basadas principalmente en redacciones de temas variados acordes a su nivel. Con las composiciones escritas, se puede comprobar mejor la propia capacidad de redacción y de utilización de sus recursos, puesto que los estudiantes pueden organizar libremente la lengua española en todos sus niveles: morfosintáctico, léxico, ortográfico, etc.

El objetivo de esta investigación es acercarnos al conocimiento real de la L2 que tienen los informantes y al uso que hacen de dicho conocimiento. Este estudio implica un análisis del error y del contexto lingüístico en el que aparece; de modo que no se centra en un aspecto gramatical concreto, sino que persigue analizar la totalidad de conocimiento de español, a pesar

de que posteriormente nos centremos en el análisis de errores gramaticales en la expresión escrita de estos alumnos.

Estado de la cuestión: Marco teórico y metodología

El aprendizaje de una segunda lengua (L2) implica un proceso consciente e inconsciente mediante el cual el estudiante desarrolla la capacidad de comprender y producir estructuras lingüísticas para comunicarse eficazmente. Este proceso está condicionado por el contexto de aprendizaje y las características del entorno. Según el conductismo de Skinner (1957), el aprendizaje se produce por imitación y refuerzo, mientras que Selinker (1972) describe la *interlengua* como el sistema lingüístico propio del aprendiz que evoluciona a través de diferentes etapas.

En la adquisición de una lengua extranjera intervienen factores lingüísticos y extralingüísticos: la relación entre la lengua materna y la lengua meta, el método de enseñanza, la actitud y la motivación del estudiante. Krashen destaca la importancia del *input comprensible*, es decir, la exposición a muestras de lengua ligeramente superiores al nivel del alumno para facilitar un *output* progresivamente más preciso.

Desde la perspectiva de la Gramática Generativa de Chomsky (1957), todas las lenguas comparten principios universales que permiten su adquisición natural. Sin embargo, entre el árabe y el español existen diferencias sustanciales en estructura y alfabeto. El árabe, lengua semítica, difiere profundamente del español, de raíz latina, lo que representa un obstáculo inicial para los estudiantes marroquíes. Gran parte de sus errores gramaticales provienen de interferencias entre ambos sistemas lingüísticos y de la compleja asimilación del alfabeto y estructuras españolas.

Los errores no se limitan al ámbito gramatical, sino que también abarcan aspectos fonéticos, pragmáticos y socioculturales. El docente, como mediador entre el alumno y la lengua meta, desempeña un papel esencial al adaptar los contenidos, métodos y materiales a las necesidades del alumnado. Analizar los errores gramaticales más frecuentes en la expresión escrita de este alumnado, con el fin de comprender sus causas y proponer soluciones didácticas, al igual que identificar las transferencias del árabe al español y anticipar las dificultades permite aplicar estrategias que faciliten la corrección y la mejora de la competencia escrita y de su aprendizaje.

Marco teórico

El estudio del aprendizaje de lenguas ha pasado por diversas corrientes teóricas que explican los errores de los aprendices y su relación con la lengua materna.

El Análisis Contrastivo, desarrollado entre los años 50 y 70 con autores como Fries (1945) y Lado (1957), parte de los principios conductistas, considerando que el aprendizaje es la formación de hábitos por imitación y repetición. Según este modelo, los errores se deben a interferencias de la lengua materna (L1), por lo que se propone comparar la L1 y la L2 para prever y evitar errores. Sin embargo, fue criticado en los años 70 por ignorar el componente comunicativo y por no explicar todos los errores, ya que muchos no derivaban de la influencia de la L1.

El Análisis de Errores surgió como respuesta a las limitaciones del Análisis Contrastivo. Corder (1967, 1981) revalorizó el error como indicador positivo del proceso de aprendizaje, pues refleja el progreso del alumno en la construcción de su interlengua. Los errores, además de interferencias, pueden tener causas internas (intralinguales). Aunque recibió críticas por su falta de precisión en la clasificación, el Análisis de Errores supuso un avance al considerar el error como una herramienta didáctica y analítica.

A partir del Análisis de Errores, se desarrolló el concepto de Interlengua (Selinker, 1972), entendida como el sistema lingüístico propio y en evolución del aprendiz, intermedio entre la L1 y la L2. Este sistema es autónomo, sistemático y variable, reflejando el progreso y las estrategias del aprendiz. Selinker destaca además la fosilización, la persistencia de estructuras erróneas influenciadas por la L1.

El fenómeno de la transferencia lingüística explica cómo el aprendiz traslada elementos de una lengua a otra. Según Cummins (1981), existe una competencia subyacente común que permite transferencias positivas, cuando la L1 ayuda al aprendizaje de la L2, y negativas, o interferencias, cuando produce errores. Estas pueden ser fonéticas, léxicas, sintácticas, pragmáticas u ortográficas.

En el caso de los alumnos marroquíes arabófonos, las transferencias negativas son frecuentes debido a la distancia entre el árabe (lengua semítica) y el español (romance). Se observan errores por diferencias en el uso de preposiciones, abuso de la conjunción “y”, omisión de la “a” personal, confusión de demostrativos y errores ortográficos derivados del distinto sistema alfabético. Además, muchos estudiantes marroquíes tienen el francés como segunda lengua, lo que genera transferencias desde una L2, como confusiones en tiempos verbales, uso redundante del sujeto o calcos ortográficos.

En definitiva, la evolución desde el Análisis Contrastivo hasta la teoría de la Interlengua ha permitido comprender mejor los errores como parte del proceso natural de adquisición. El análisis de las transferencias, especialmente en aprendices arabófonos, resulta esencial para diseñar estrategias pedagógicas que favorezcan el aprendizaje del español como lengua extranjera.

Metodología

El presente estudio se fundamenta en el Análisis de Errores como modelo teórico y metodológico más adecuado para identificar, clasificar y describir los errores gramaticales más frecuentes en la expresión escrita de estudiantes arabófonos de español como lengua extranjera. Este enfoque permite no solo detectar los errores, sino también comprender sus causas y proponer mejoras didácticas.

Siguiendo el esquema de Corder (1967), se realizó:

1. Selección del corpus, con producciones escritas de los aprendientes.
2. Identificación y clasificación de errores, centrada en aspectos morfosintácticos.
3. Diferenciación entre errores derivados de la lengua materna (árabe) y de una segunda lengua previa (francés).
4. Explicación y análisis didáctico de las causas y estrategias implicadas.

El análisis se basó en modelos descriptivos de Santos Gargallo (1993), Kepplin (1998) y Saito (2005), ajustando las taxonomías gramaticales a los datos del corpus. La investigación se centró en los errores más recurrentes, especialmente en las categorías de morfología y sintaxis, sin abordar tanto el componente pragmático o comunicativo.

La muestra la constituyen aprendices arabófonos —en su mayoría alumnos del curso 2025/2026 en la materia de Lengua Castellana y Literatura—, lo que permitió un análisis contextualizado de sus producciones.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, se consideraron los procesos psicológicos descritos por Selinker (1972), que incluyen las transferencias interlingüísticas, generalizaciones y simplificaciones. Las estrategias de aprendizaje comprenden procedimientos cognitivos y metacognitivos que el aprendiz utiliza para asimilar la L2 (Fernández López, 1991; Pinilla Gómez, 2004), como la memorización o la repetición de estructuras.

Por su parte, las estrategias de comunicación permiten compensar las limitaciones lingüísticas mediante recursos verbales y no verbales (Canale, 1980; Faerch y Kasper, 1983). Se identifican estrategias de logro —como el cambio de código, la paráfrasis o la cooperación— y de reducción —como la evitación o la simplificación— (Santos Gargallo, 1992).

El objetivo final es relacionar los errores observados con las estrategias utilizadas por los aprendientes, reconociendo la dificultad de establecer causas únicas dada la variabilidad individual y la interacción de múltiples factores. Este enfoque ofrece una visión empírica y reflexiva sobre los mecanismos de adquisición del español por parte de hablantes arabófonos.

Análisis de los datos: puesta en práctica en el aula

El estudio empírico se realizó con 16 alumnos marroquíes de entre doce y catorce años, de nuestro centro. Todos poseían un nivel intermedio (B1) de español, adquirido en contextos de inmersión lingüística parcial, principalmente por su inmersión en el colegio. El corpus de análisis incluyó dos redacciones de unas 150 palabras. En total, se identificaron 484 errores gramaticales, distribuidos en nueve categorías principales. Los errores fueron clasificados según su origen: transferencia desde la L1 (árabe), transferencia desde el francés (LE) u otros factores intralingüísticos.

Distribución general de errores gramaticales

Tipo de error gramatical	Número de errores	Porcentaje
Preposiciones	111	22.9%
Concordancias	103	21.3%
Verbos (tiempos y modos)	92	19%
Artículos	75	15.5%
Otros (polisíndeton, demostrativos, pronombres y grafías)	103	21.3%
TOTAL	484	

Tabla: elaboración Propia

Preposiciones

Los errores con preposiciones fueron los más frecuentes con un total de 111 errores. Los aprendientes mostraron una fuerte tendencia a confundir las preposiciones "en", "a", "de", "por" y "para". El origen se encuentra en la escasa correspondencia entre los valores preposicionales del árabe y del español.

Ejemplos comunes incluyen "volé con avión" (por "volé en avión") o "ayudo Ø mi madre" (por "ayudo a mi madre") ante complemento directo de persona. El uso incorrecto de "por" y "para" revela una falta de comprensión funcional, no solo formal. En los alumnos con conocimiento previo del francés, aparecen calcos como "participar a la reunión" o "pensar a mi familia", influenciados por "participer à" y "penser à". Este tipo de errores pueden abordarse mediante actividades de contraste contextual y reflexión metalingüística.

También se detectan usos incorrectos por desconocimiento del valor semántico de las preposiciones (“Lo hemos hecho a todos” → “entre todos”).

Concordancia

Los errores de concordancia (103 en total) afectan tanto al género y número dentro del grupo nominal como a la relación sujeto-verbo. Muchos estudiantes aplican reglas simplificadas, como asociar “a” al femenino y “-o” al masculino, lo que genera errores del tipo “el radio” o “la sofá”. Asimismo, la omisión de marcas de plural y la falta de concordancia verbal (“mis padres vive en España”) son frecuentes.

Estos errores responden a la influencia de la morfología árabe, donde la flexión es menos visible y depende del contexto sintáctico. Las actividades que combinan gramática visual, manipulación de tarjetas y autoedición de textos resultan especialmente eficaces para corregir estas dificultades.

Verbos

Los errores verbales (92) se clasifican en tres grandes grupos: (a) confusión entre tiempos pasados, (b) uso incorrecto de “ser” y “estar”, y (c) errores en el modo verbal.

En primer lugar, se identificaron 35 casos por confusión entre pretérito imperfecto y pretérito perfecto simple de indicativo. Los aprendices tienden a emplear el pretérito perfecto simple en lugar del imperfecto (“Cuando llegué a la playa, hizo mucho sol” → “hacía”). El uso erróneo del pretérito perfecto simple en contextos donde el compuesto es requerido (‘ayer he ido al cine’) evidencia la influencia del francés, que carece de esta distinción.

Con respecto al uso de los verbos copulativos ser y estar, se contabilizaron 31 errores, mayormente entre aprendices sin francés como L2 (24 frente a 7), sobre confusiones que incluyen usos copulativos erróneos (“Cuando llegué a casa, era muy cansada” → “estaba”) y errores locativos (“Mi mochila era en el barco” → “estaba”). Los hablantes de francés cometen menos errores gracias a la analogía parcial con “être”.

Por otro lado, se da la confusión de infinitivo y subjuntivo, encontrando 14 errores, vinculados al uso incorrecto de verbos subordinados. Predominan los casos en que el sujeto es el mismo en ambas proposiciones o partes de la oración (“Yo quería que pase unos días” → “quería pasar”). En cuanto a los modos, la omisión del subjuntivo (“Quiero que vienes conmigo”) es uno de los errores más persistentes. También se encuentra la tendencia a usar el infinitivo por el verbo conjugado (“Mis padres encontrar una cosa rara”) que refleja estrategias de simplificación. Es recomendable trabajar el verbo desde una perspectiva de uso comunicativo, vinculando tiempo y aspecto con situaciones reales.

Finalmente, hay otros errores que se dan con sujetos distintos (“Yo quería que mi hermano venir” → “viniese”). La causa es la diferencia estructural con el árabe, donde no se distingue entre infinitivo y subjuntivo.

Artículos

Se detectaron 75 errores, principalmente por omisión (44) y, en menor medida, por confusión de género y número (31). Los errores en el empleo de artículos derivan de la estructura del árabe, donde el artículo definido (“al”) no marca género ni número; dichas confusiones suelen deberse a generalizaciones de la terminación -a/-o (“La mapa, los motos”). Las omisiones son frecuentes (“Ahora estudio en Ø colegio”) y también los usos redundantes (“la María”). En este campo, la comparación explícita entre los sistemas árabe y español ayuda a que el alumno reconozca el valor informativo del artículo en español. Se recomienda introducir la enseñanza de los artículos en contextos comunicativos significativos y no como listas de reglas aisladas.

Otros errores

En la categoría de otros errores (93 en total), destacan el polisíndeton —uso reiterado de “y” al estilo árabe—, la confusión de demostrativos (“este” por “ese”), y las faltas ortográficas derivadas de la correspondencia fonética (“b/v”, “e/i”). Estos fenómenos evidencian la influencia de la L1 y del francés, así como una fosilización parcial del interlenguaje. Las tareas de edición cooperativa, dictados interactivos y corrección guiada favorecen la autorregulación lingüística.

El abuso de la conjunción “y” aparece en 46 ocasiones y se debe a la transferencia directa del árabe, lengua en la que el uso reiterado de “wa” (y) es habitual. Esto genera redacciones excesivamente coordinadas y con escasa puntuación (“...y llegué aquí a Larache y encontré...”). Este fenómeno afecta la cohesión y la claridad textual.

En cuanto al uso de demostrativos, se registraron 28 errores, principalmente por confundir la deixis espacial en el uso de demostrativos: uso de “este” en lugar de “ese” o “aquel” (“Desde este día” → “ese día”). También se hallaron cuatro errores en el empleo del pronombre neutro (“Todo este me gusta” → “esto”). La causa principal es la extensión del demostrativo de cercanía en árabe.

Con relación al uso reiterado de pronombres de sujeto, solo los aprendices con francés como L2 (8 alumnos) incurrieron en este error, totalizando un total de 19 casos. La obligatoriedad del pronombre sujeto en francés genera repeticiones innecesarias en español (“Ese verano yo fui a Marruecos y yo visité a mi familia”).

En menor medida, se encuentran algunos errores fonéticos de confusión de grafías en ciertas palabras, contabilizando 10 errores. En otros, destaca la confusión de las vocales “o-u”,

en ejemplos como (“veo pilículas” o “pedio”) o de las consonantes fricativas “s-z” (“profeción” o “difísil”).

Conclusiones

El presente estudio, basado en el Análisis de Errores, ha permitido identificar los principales errores gramaticales cometidos por aprendices arabófonos en su aprendizaje de español dentro de nuestro sistema educativo.

El corpus analizado, compuesto por las producciones escritas de dieciséis informantes, ha evidenciado la fuerte influencia de la lengua materna árabe y, en algunos casos, del francés como segunda lengua (L2). Si bien los resultados no son concluyentes, ofrecen una aproximación significativa al proceso de adquisición del español por parte de este colectivo.

Los errores más frecuentes se concentran en las categorías morfosintácticas: uso de preposiciones, concordancias, artículos y tiempos verbales. Asimismo, se observan fenómenos discursivos como el abuso de la conjunción “y” y la omisión de signos de puntuación. El empleo inadecuado de las preposiciones constituye la dificultad más destacada, mientras que la confusión entre los verbos “ser” y “estar” o los demostrativos revela interferencias léxicas y pragmáticas. La presencia del francés como lengua intermedia ha originado también errores por calco estructural y semántico, sobre todo en el uso de preposiciones y tiempos compuestos.

El estudio confirma la relevancia de la interlengua en la adquisición del español por hablantes arabófonos. Esta interlengua refleja un sistema en constante evolución, donde convergen rasgos del árabe, del francés y del español, generando errores previsibles y recurrentes.

Es necesario, por tanto, abordar la enseñanza de nuestra lengua desde un enfoque contrastivo que anticipe las dificultades derivadas de dicha interferencia lingüística; además se debe favorecer una metodología activa, comunicativa y funcional, basada en la práctica continua y la interacción. Asimismo, los contenidos deben presentarse de forma integrada dentro de nuestro sistema educativo, combinando aspectos gramaticales, comunicativos y culturales, a pesar de la dificultad añadida de la enseñanza de materias diferentes que tienen el castellano como lengua vehicular, pero con contenidos específicos.

La gramática en todo momento debe entenderse como un instrumento al servicio de la comunicación y no como un fin en sí misma. El objetivo último no es únicamente corregir errores, sino promover una competencia comunicativa plena que permita a los aprendices expresarse con precisión y naturalidad en español.

En definitiva, el análisis realizado demuestra que los errores constituyen una fuente valiosa de información sobre el proceso de aprendizaje. Lejos de ser simples fallos, representan etapas necesarias en la construcción de la competencia lingüística. Por ello, comprender, clasificar y trabajar dichos errores desde una perspectiva pedagógica permitirá avanzar hacia un afianzamiento del español como lengua de nuestro alumnado de manera más inclusiva, eficaz y consciente de la diversidad lingüística y cultural del alumnado arabófono.

Bibliografía

- CONSEJO DE EUROPA (2001). CVC. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Índice. Recuperado 12 diciembre, 2019.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES (2019). CVC. *Diccionario de términos clave de ELE. Comprensión Lectora*.
- CORDER, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- FERNÁNDEZ, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores: en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- FERNÁNDEZ VÍTORES, D. (2017): *El español: una lengua viva. Informe 2017*. Madrid: Instituto Cervantes.
- HAYWOOD Y NAHMAD (1992). *Nueva Gramática Árabe*. Madrid: Coloquio.
- LOULIDI MORTADA, R. (1998) “El bilingüismo en Marruecos”, en C. Casado-Fresnillo (ed), *La Lengua y la literatura españolas en África*, Melilla: V centenario de Melilla, págs 171-185.
- MARTÍN MARTÍN, J. M. (2000). *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- SANTOS GARGALLO, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.

Cuando la suerte anuncia la Navidad

Por Estela Redondo Sánchez

Profesora del Instituto Cervantes de Rabat

Antes de las luces y los regalos, en España hay un rito de esperanza: la Lotería de Navidad. No reparte solo dinero, sino algo más profundo — la sensación de que, por unos días, todos comparten un mismo sueño.

Para muchos, la Navidad se confunde con luces, regalos y cenas abundantes. Pero, en realidad, lo que define estas fechas no se compra ni se envuelve. Es un tiempo que huele a reencuentro, que suena a villancicos, que se saborea en las sobremesas largas y que, sobre todo, invita a mirar más allá de uno mismo. La Navidad —la de verdad— es un estado de ánimo. Y en España, ese sentimiento comienza el 22 de diciembre, con el sorteo de la Lotería de Navidad.

A primera vista, podría parecer una simple rifa nacional. Sin embargo, ese día tiene un poder casi poético. Desde primeras horas de la mañana, millones de personas encienden la radio o la televisión para escuchar a los niños del colegio de San Ildefonso cantar los números y los premios. Es una melodía inocente que se convierte, durante horas, en la banda sonora del país. En las calles, en los bares, en las oficinas, todos comparten la misma expectación. Nadie se siente ajeno: aunque uno no juegue, vive la emoción colectiva.

Esa lotería, llamada “El Gordo”, es el verdadero pistoletazo de salida de la Navidad. Marca el inicio de un tiempo distinto, un tiempo en el que la suerte se comparte. Las personas no compran los números para enriquecerse, sino para tener una excusa para soñar juntos. Se reparten décimos entre amigos, se intercambian participaciones en el trabajo o en la familia. Si toca, que toque a todos. Y si no toca, al menos se compartió la ilusión. Ese espíritu resume lo que vendrá después: unión, solidaridad y esperanza.

A partir de ese día, las calles se visten de luces, los mercados huelen a turrón y a castañas asadas, los hogares comienzan a prepararse. Pero más allá del aspecto festivo, lo que late en el fondo es una necesidad humana de conexión. La Navidad recuerda la importancia de detenerse, de dedicar tiempo a los demás. En un mundo acelerado y cada vez más individualista, esos días ofrecen una tregua. Se abren las puertas, se reencuentran familiares que apenas se ven durante el año, se recuperan conversaciones interrumpidas por la rutina.

En muchas casas españolas, la Nochebuena —el 24 de diciembre— no es solo una cena. Es una ceremonia íntima. No importa tanto lo que se sirve en la mesa como quién se sienta alrededor. Los mayores cuentan anécdotas que los más jóvenes escuchan con atención; se brindan los ausentes, se recuerdan los que ya no están. Es un tiempo de memoria, de afecto, de gratitud. La comida, los villancicos y las risas son solo el envoltorio de un mensaje más profundo: el valor de estar juntos.

Y luego llega la Nochevieja, cuando el país entero se sincroniza durante doce segundos para comer doce uvas, una por cada campanada. Es una tradición sencilla, pero cargada de simbolismo. Doce deseos, doce oportunidades, doce promesas que uno se hace a sí mismo y a los suyos. Después, el ciclo se cierra con la llegada de los Reyes Magos, el 6 de enero, cuando los niños despiertan ilusionados con los regalos que Melchor, Gaspar y Baltasar han dejado bajo el árbol. Es el último acto de un teatro de sueños que dura casi un mes.

Pero lo esencial, lo que no se apaga cuando se quitan las luces o se acaban los dulces, es el espíritu que une todas esas fechas. La Navidad, en su sentido más hondo, no es una tradición religiosa o comercial, sino un recordatorio de lo que nos hace humanos: compartir, cuidar, pensar en el otro. Es el deseo de que todos tengan algo de suerte, aunque no sea en la lotería; que todos encuentren su pequeño premio en el calor de los suyos.

Quizás eso sea lo más admirable de esta fiesta tan española y tan universal a la vez: que empieza con un número cantado por un niño, y termina con un abrazo al recibir los regalos de los Reyes Magos. Entre ambos gestos, se despliega un mes entero de humanidad.

En Marruecos son muchos los marroquíes que viven de manera indirecta la Navidad por influencia de gente que tienen en otro país, por la decoración de las tiendas o lo que ven a través de la pantalla, pero son pocos los que conocen el verdadero significado y lo que esconde detrás. Por ello he escogido un anuncio de la lotería de Navidad. Con él, no solo aprenderán algo más sobre nuestra cultura, sino que podrán darse cuenta de varios actos de habla que aparecen en el video, como, por ejemplo:

- hacer proposiciones y aceptarlas o rechazarlas

-Mira, me han sobrado unos décimos que no voy a devolver, ¿jugamos a medias? Imagínate que toca.

- Venga, pero me lo quedo entero, imagínate que toca.

- hacer una petición y aceptarla o rechazarla e insistir

- Perdona, ¿me puedes hacer una llave?
- Está cerrado.
- No del todo.
- Ahora sí.
- ¡¡Feliz Navidad, muchas gracias!!

- llamar la atención,

- ¡Espera, Juan!*
- ¡Qué bonita es la Navidad! ¡Qué lástima que pase tan rápido!*

- Abí sigue, en el hospital...*
- El pobre...y en estas fechas...*
- Bueno, hoy quizás tengáis una alegría...*
- No, qué va, si a mí con todo el lío se me ha pasado comprar... Oye, tú... ¿eres el de las llaves, no?*
- Sí, mira, yo tengo un décimo. Si quieres lo compartimos, a lo mejor tenemos suerte.*
- No, no, de verdad. Si además, llevo el dinero justo para el café*
- No te preocupes, si toca, ya me lo darás.*

- expresar euforia,

- Que sí, que nos ha tocao el gordo... Aaaay, no puede ser.... Que nos ha tocao!! AAAAAAYYYYYYY.

- El premio ha estado muy repartido, yo me he quedao con los décimos que no he devuelto...me los he quedao.... y ha tocao!! AAAYYY.

- ¡¡¡Estamos todos muy contentos!!! Se lo ha llevado un cliente de toda la vida, pero estamos muy contentos.

- Oye, que es tu número.... ¡que te ha tocao!!
- No, es nuestro número. Nos ha tocao a los dos.
- ¿¿En serio...??
- Si.

- No me lo puedo creer, muchas gracias (llora de alegría y le da dos besos en la mejilla)
¡Vamos a brindar! ¿cómo te llamas??

- Juan.

- ¡¡Juan!! ¡¡Que nos ha tocao!! ¡¡Que nos ha tocao!!

Si hay algo que nos define y nos diferencia de otros países es el tiempo que pasamos en el bar. El video muestra la importancia del bar para nosotros, el trato con el camarero, la rutina diaria, relaciones vecinales... y eso es lo que quiero trabajar con estas actividades. En la siguiente secuencia, se trabajará sobre todo la forma de pedir y rechazar poniendo una excusa, aparte de los valores de estas fechas tan señaladas.

Ficha técnica de la secuencia

33

Nombre de la actividad	Anuncio de la Lotería de Navidad de 2018
Apartado según el MCER	Léxico, aspectos sociolingüísticos, conocimiento sociocultural
Nivel	B.1
Tipo de actividad	Explotación didáctica de un anuncio de Youtube
Objetivos	- Acercar algunos contenidos culturales a la clase de español - Trabajar las peticiones, disculparse, como expresar la euforia, proponer y aceptar o rechazar y poner excusas
Destrezas que predominan	Comprensión audiovisual, expresión escrita y oral y la interacción
Contenidos comunicativos	Expresar euforia, pedir en un bar, pedir un favor, rechazar y poner excusas

Contenidos funcionales	- Formular una petición - Formular una proposición - Rechazar / aceptar proposiciones y peticiones - Excusarse
Contenidos culturales	Hábitos y actividades de ocio asociados a esa época del año; las formas de comportarse en la esfera privada (cercanía física) y los gestos que acompañan a los diferentes actos de habla
Contenidos lingüísticos	- Vocabulario característico de la oralidad, especialmente modismos y expresiones del habla coloquial - Usos del imperativo - Usos del futuro - Usos del pasado
Destinatarios	Estudiantes adolescentes o adultos
Dinámica	Trabajo individual, en parejas o asamblea
Material necesario	Visionado del video, fotocopias con las actividades, Tablet o teléfono móvil
Duración	2h
Desarrollo de la actividad	Esta actividad está desarrollada en actividades de previsionado, actividades durante el visionado y actividades de postvisionado: (1) Previsionado. Se pretende afianzar al alumnado con la cultura española. Para ello se han propuesto dos actividades para fomentar la competencia sociocultural. Activan un conocimiento panorámico que prepara al alumnado para una mejor comprensión del vídeo.

	(2) Visionado. Por medio de la actividad propuesta, lo que se pretende es que el alumnado se fije en aspectos socioculturales más allá de la celebración de esas fechas, que se fijen y descubran la manera que tienen los personajes de comunicarse entre ellos, la manera de comportarse o reaccionar ante ciertas situaciones (3) Postvisionado. El alumnado recapacitará respondiendo a unas preguntas. Pondrán en común su conocimiento sobre el tema que se está tratando y comentarán si hay algo similar en su cultura o algo que les ha chocado. En la actividad final tendrán que poner en práctica lo que se ha tratado durante toda la sesión mediante una actividad de juego de rol.
--	---

Tabla: elaboración propia

Secuencia de actividades

35

1. La Navidad es una de las fechas más importantes para los españoles, ¿sabes por qué? ¿Qué sabes de la Navidad en España? Fechas clave, modo de celebración... escribe en tu cuaderno la información que sepas y compárala con la de tu compañero.

2. A continuación, vas a ver [un anuncio de lotería de Navidad](#) ¿Por qué crees que se llama lotería de Navidad? ¿Cuándo se celebra? Investiga un poco y comparte tu información con la de tu compañero.

3. Verás el anuncio un par de veces. Fíjate donde están los personajes y el trato que tienen entre ellos. ¿Os parece adecuada la forma de excusarse de Juan? ¿Cómo rechaza las peticiones que se le hacen? Coméntalo con tu compañero.

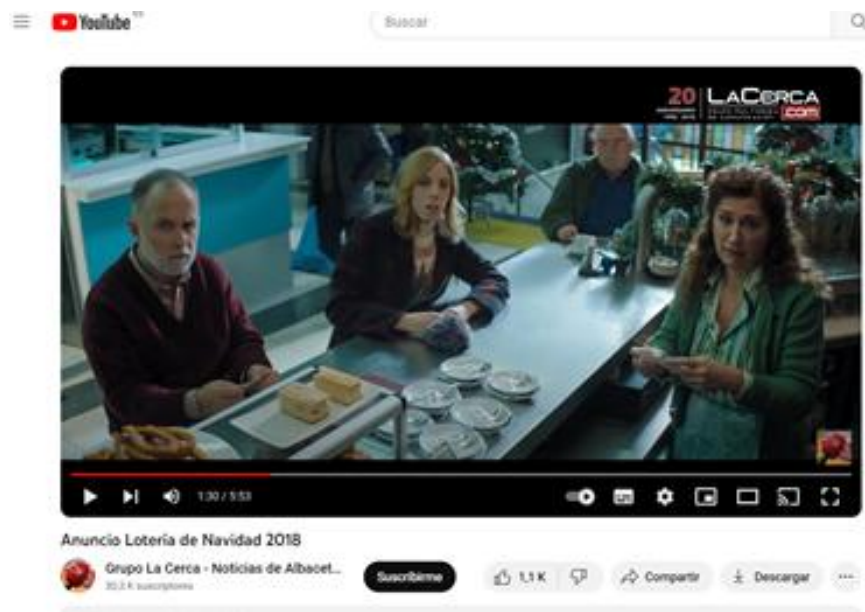


Imagen 1. Fotograma del anuncio de la lotería nacional.

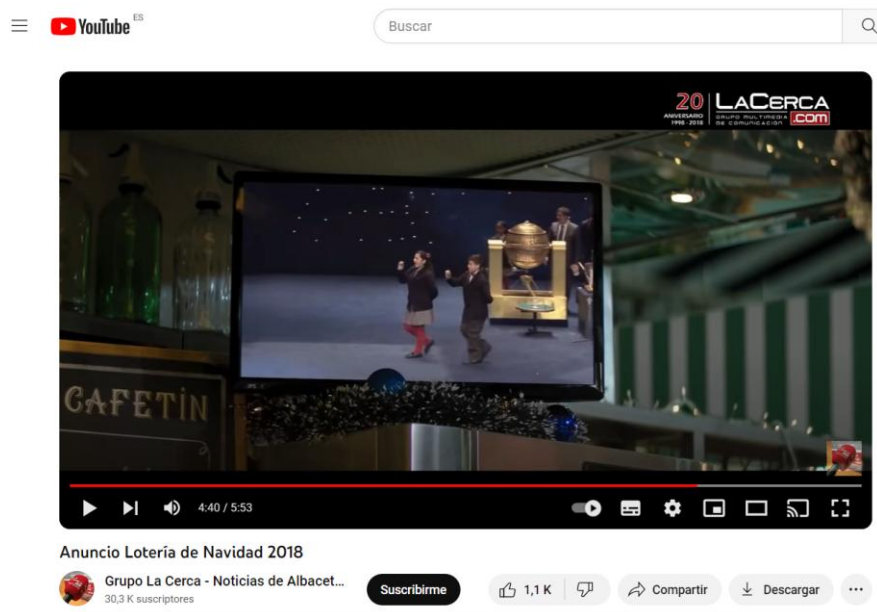


Imagen 2. Fotograma del anuncio de la lotería nacional



Imagen 3. Fotograma final del anuncio de la lotería nacional

4. Una vez visto el video, responde a las siguientes preguntas:

37

¿Qué es lo que más te ha llamado la atención del anuncio?

¿Por qué crees que el anuncio transcurre en un bar?

¿Qué formulas aparecen en el video para pedir / ofrecer / rechazar / poner excusas?

¿Por qué piensas que se repite tantas veces el día 22 de diciembre? ¿En qué momento se pasa al 23?

¿Qué crees que nos quiere transmitir el anuncio?

¿Se celebra la Navidad en tu país? ¿Cómo se celebra? ¿Tenéis una fiesta similar a ésta? ¿Cómo la celebráis?

5. En grupos de tres o cuatro recrearéis una situación parecida a la del video en la que uno de vosotros será el/la camarero/a y tendrá que hacer una proposición y el resto serán los clientes. Uno de ellos se tendrá que negar poniendo excusas y el otro aceptarla. Si hubiera un cuarto personaje, tendrá que rechazar la propuesta y añadir una alternativa.

Explicación de las actividades

Previsionado

1. Antes de comenzar a realizar las actividades, el docente preguntará a los aprendientes si saben lo que es la Navidad, si han estado durante este periodo en España y qué les ha parecido. Dependiendo de las respuestas que obtenga, dará una breve explicación de lo que es, pero sin entrar en más detalle ya que eso se verá a lo largo de la sesión. A continuación, les dejará tiempo para que contesten a las preguntas. Una vez que hayan finalizado, les indicará que comparen sus respuestas con las de sus compañeros. Al acabar, se hará una puesta en común.

El docente escribirá en la pizarra las palabras y fechas clave y aportará la información que les faltase, diciendo por qué es tan especial e importante para los españoles, pero sin entrar mucho en detalle, eso lo hará después de la siguiente actividad.

2. Acto seguido, se leerá el enunciado del ejercicio, el profesor lo explicará si es necesario y dará tiempo para que puedan responder a las preguntas. Como en la actividad anterior, y siguiendo lo que dice el enunciado, compartirán la información que tienen con el compañero y después, se volverá a hacer una puesta en común.

Una vez finalizadas las dos actividades, el docente proyectará un power point que le servirá de apoyo para presentar el periodo navideño: días clave, modo de celebrarlo, platos típicos, rituales de cada día...

Visionado

3. Una vez que tengamos a los alumnos inmersos en las fiestas navideñas y su ambiente, pondremos el video. Leeremos el enunciado del ejercicio, indicándoles que el video se verá dos veces, recomendándoles que la primera vez no tomen notas, sino que lo vean e intenten quedarse con el contexto en general, y ya la segunda vez se focalicen en lo que pide el ejercicio. Al acabar de verlo, comentarán con el compañero las respuestas y posteriormente se hará en asamblea.

El profesor no dirá nada al respecto, los escuchará y escribirá en la pizarra las ideas que saquen.

Postvisionado

4. Tras finalizar de escuchar a todos pondrá en común las preguntas del último ejercicio. Les dejará tiempo para pensar y escribir y a continuación se corregirá de forma oral. Esta actividad ayudará al docente y a los aprendientes a tratar temas culturales y los choques que se hayan producido.

Se tratará la importancia del bar para los españoles, lo que significa para nosotros y el trato que hay entre cliente y camarero, así como entre clientes. Se hará hincapié en cómo rechazamos y las excusas que ponemos para no ser demasiados directos. Al haber comentado ya el significado de la Navidad y todo lo que conlleva, el docente solo hablará del día de la lotería, de por qué hay anuncios sobre ese día, y de lo que pretenden transmitir al espectador, sacando detalles que aparecen en el video y que quizás han pasado desapercibidos para los alumnos. Ellos podrán hablar de cómo celebran esas fechas y de si hay una fiesta “parecida” en su país.

5. En la actividad final tendrán que hacer un juego de rol para practicar lo trabajado durante la sesión.

ANEXO

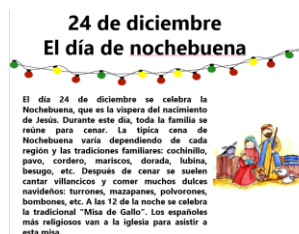
Diapositivas del PowerPoint utilizado durante la sesión para ilustrar a los aprendientes lo que es la Navidad al finalizar la corrección de la actividad 2



Diapositiva 1



Diapositiva 2



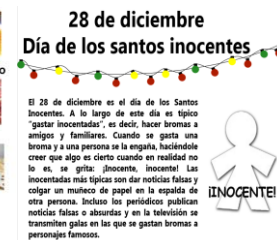
Diapositiva 3



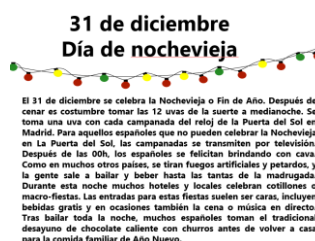
Diapositiva 4



Diapositiva 5



Diapositiva 6



Diapositiva 7



Diapositiva 8

5 de enero La cabalgata de los Reyes Magos

El 5 de enero tiene lugar la famosa cabalgata de Reyes en muchos pueblos y ciudades españolas. Se celebra la llegada de los Tres Reyes Magos de Oriente con su séquito en sus carrozas cargadas de regalos. Se trata de un desfile nocturno lleno de colores, fantasía y música, dedicado a los más pequeños que disfrutan saludando a los Reyes Magos y recogiendo los caramelos que se lanzan y reparten desde las carrozas.



6 de enero Día de los reyes magos

La noche del 5 al 6 de enero los tres Reyes Magos, Melchor, Gaspar y Baltasar, traen los regalos a los más pequeños. Los niños se preparan semanas antes para la llegada de este día escribiendo una carta a los Reyes Magos, en la que hacen una lista de los regalos que les gustaría recibir. El día 6 de enero los niños se levantan pronto por la mañana para abrir por fin sus regalos. Si han sido buenos, recibirán los juguetes que han pedido en sus cartas. Si han sido malos, en cambio, recibirán carbón dulce. Este día, por tanto, los niños suelen jugar con sus nuevos juguetes y visitar a sus familiares, generalmente los abuelos. Nuevamente, la familia suele reunirse para comer junta y tomar el tradicional postre de Reyes: el roscón.

Diapositiva 9

Diapositiva 10

EL ROSCÓN DE REYES



El roscón tiene forma de anillo y está adornado con trocitos de frutas escarchadas. Entre la masa del roscón se esconden figuras navideñas, entre ellas, las de los tres Reyes Magos. Si mientras estás comiendo tu trozo de roscón te encuentras un haba, ¡te toca pagar el postre!

Otras tradiciones navideñas: Pedir el aguinaldo

Algunas tradiciones navideñas como "pedir el aguinaldo" se están perdiendo. El aguinaldo era una costumbre popular en Nochebuena, donde los niños solían recorrer las casas de su barrio cantando villancicos y felicitando la Navidad a sus vecinos con pandereta y zambomba en mano. A cambio, recibían unos dulces navideños o dinero.



Diapositiva 11

Diapositiva 12

VILLANCICOS DE NAVIDAD



Noche de paz
Adeste fideles
Los peces en el río
Arre borriquito
Ay del chiquiriquitín
La marimorena
Campana sobre campana

Otras tradiciones navideñas: LAS CESTAS DE NAVIDAD

En España, cada vez son más las empresas que suelen regalar una cesta o lote de Navidad a sus empleados y a sus mejores clientes. Estas cestas contienen productos típicos de las comidas y cenas navideñas: licores, vinos, cava, sidra, turrones, mazapanes, embutidos, jamón, caviar, trufas, mantecados, polvorones, anchoas, espárragos, salmón ahumado, etc.



Diapositiva 13

Diapositiva 14

Implementación de libros electrónicos para el desarrollo de la lectoescritura en español para fines turísticos: El caso de ISITT

Por Hiri Abdelhak
Profesor de español en el ISITT

Resumen

Esta investigación propone la integración de libros electrónicos como estrategia didáctica innovadora para fortalecer las competencias de lectoescritura en español para Fines Turísticos (EFT) en estudiantes del ISITT (Instituto Superior Internacional de Turismo de Tánger). El estudio se centró en el diseño e implementación de recursos digitales contextualizados que respondieran a las demandas comunicativas específicas del sector turístico. Desde una perspectiva metodológica, se adoptó un enfoque cualitativo y descriptivo mediante investigación-acción pedagógica, trabajando con una muestra de ocho estudiantes. Los resultados obtenidos demuestran que la implementación de libros electrónicos especializados resulta altamente efectiva para el desarrollo de competencias lingüístico-profesionales.

Los hallazgos revelan que los libros electrónicos, al integrar contenidos multimedia especializados y de fácil acceso, transforman significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta herramienta no solo optimiza la adquisición de vocabulario técnico y estructuras gramaticales propias del ámbito turístico, sino que también potencia el desarrollo de habilidades de lectura y escritura mediante un enfoque dinámico e inmersivo. La estrategia se muestra particularmente eficaz para preparar a los futuros profesionales frente a los desafíos comunicativos del mercado turístico globalizado, mejorando tanto su competencia digital como su capacidad de adaptación a entornos laborales multiculturales.

Introducción

En el contexto actual de la globalización, el sistema educativo ha experimentado cambios profundos, impactando directamente en la formación de los nuevos profesionales. Estos jóvenes necesitan respuestas inmediatas y soluciones efectivas para los desafíos derivados de los intercambios culturales en el sector turístico.

Para responder a esta demanda, es esencial combinar el dominio del español, como lengua internacional clave, con un uso adecuado de la tecnología. Esta fusión es crucial para evolucionar de un modelo de enseñanza tradicional a uno interactivo y contextualizado, que

no solo fortalezca los conocimientos académicos, sino que también desarrolle las competencias comunicativas especializadas que el mercado laboral exige hoy. En definitiva, se trata de redefinir los métodos educativos para adaptarlos a las necesidades de la educación superior contemporánea.

En respuesta a los avances de la globalización, la ciencia y la tecnología, Cordón y Jarvio (2015) sostienen que los profesionales del futuro deben ser competentes no solo en su área, sino también en el manejo de herramientas tecnolingüísticas. Esta habilidad es crucial para su desarrollo integral, permitiéndoles desempeñarse eficazmente sin importar su ubicación. Esta necesidad ha transformado la enseñanza de lenguas para fines específicos, como el español para el turismo, adaptándola a un mundo donde las interacciones son cada vez más multidimensionales y multiculturales.

Considerando esta complejidad, la OCDE (2017) ha incluido la competencia digital y la capacidad de procesar información en múltiples formatos como habilidades esenciales para el ciudadano del siglo XXI. Por su parte, Hernández (2017) añade que el uso de las tecnologías de la información en la enseñanza de idiomas no solo facilita el acceso universal a la educación, sino que también fortalece la confianza del estudiante al prepararlo para un entorno multicultural. De esta manera, la tecnología mejora tanto la calidad de la enseñanza como el desarrollo profesional del profesorado.

Sin lugar a dudas, es crucial integrar herramientas digitales especializadas en la educación para satisfacer las exigencias de un mundo globalizado. Esto es especialmente importante para los nativos digitales, una generación que necesita soluciones rápidas y relevantes para lograr un aprendizaje significativo y aplicado.

No obstante, aunque las tecnologías se han incorporado a las aulas, persisten barreras en la enseñanza de la lectoescritura profesional. A pesar de los avances, muchos métodos de aprendizaje siguen siendo tradicionales, enfocándose en la memorización de gramática y vocabulario de forma aislada. Este enfoque anticuado ignora la lectura digital profesional, un estilo de lectura que fomenta la hipertextualidad, la interactividad y la autonomía del estudiante, elementos que son esenciales para el desarrollo de competencias específicas en español.

En esta misma línea, las investigaciones, como las citadas por López (2019), señalan que los métodos de enseñanza tradicionales, con sus enfoques generalistas, son el principal obstáculo para la adquisición de un idioma con fines específicos. Además, gran parte de la responsabilidad de integrar la tecnología recae en las estrategias de enseñanza que el docente implementa en el aula. Lamentablemente, la falta de preparación y la resistencia al cambio en el uso de herramientas digitales son barreras comunes que impiden un aprendizaje eficaz y motivador.

Como resultado de lo anterior, la insuficiente capacitación de los docentes en recursos tecnológicos adaptados al sector turístico afecta la calidad de la educación y la motivación de

los estudiantes. Tal como explica Galera (2009), para que el aprendizaje de un idioma sea efectivo, es crucial que los profesores armonicen el desarrollo de habilidades de comprensión lectora y de producción oral y escrita, siempre dentro de contextos profesionales auténticos.

Para resolver este problema, herramientas como los libros electrónicos especializados se presentan como una solución prometedora. Según Cordon et al. (2012), estos recursos contienen elementos hipermedia (videos, imágenes, audios) que facilitan un aprendizaje situado y dinámico. Al adaptarse a la lectoescritura de un idioma con fines específicos, los e-books promueven una comprensión más profunda y no lineal, ajustándose a las necesidades del estudiante en su entorno profesional.

A pesar de que la ONU (2020) ha hecho un llamado a los sistemas educativos para que se adapten a la transformación digital, muchos aún se aferran a los paradigmas tradicionales. Esto se debe, en gran medida, a la falta de formación de los docentes. De hecho, las investigaciones de Aracibia et al. (2020) confirman que una gran cantidad de profesores carecen de la preparación necesaria para usar tecnologías en el aula, lo que obstaculiza tanto su propio desempeño como el desarrollo de habilidades en los estudiantes. Por ello, es imperativo que la educación se adapte al ámbito tecnológico para formar profesionales con competencias comunicativas globales.

Cabe destacar que los avances tecnológicos han posicionado a los libros electrónicos como la tercera ola de la revolución digital, según García et al. (2010). Esto se debe a que los estudiantes de hoy, en su mayoría nativos digitales, demandan una educación que les permita conectar con el mundo real y tener intercambios profesionales en contextos globales. Por ello, es imperativo integrar la tecnología en la enseñanza de habilidades de lectura y escritura especializadas.

En este escenario, concretamente en el Instituto Superior Internacional de Turismo de Tánger, la necesidad de formar profesionales con un dominio del español turístico es evidente. Dado que el español es la segunda lengua más hablada del mundo y un idioma oficial en destinos turísticos clave, se convierte en una herramienta fundamental para quienes aspiran a trabajar en este sector globalizado.

De esta situación surge la pregunta central de esta investigación: ¿cómo pueden el diseño y la implementación de libros electrónicos contextualizados mejorar las competencias de lectoescritura en español para fines específicos (EFE) en los estudiantes del Instituto?

En respuesta, el objetivo principal de este estudio es diseñar e implementar libros electrónicos como una estrategia didáctica para fortalecer las habilidades de lectura y escritura en EFE. La meta final es que los estudiantes puedan comprender y crear textos profesionales auténticos, usando información relevante del sector turístico para interactuar de manera efectiva en escenarios laborales reales.

El estudio busca responder a una pregunta central: ¿cómo pueden estos recursos mejorar las competencias comunicativas en español para fines turísticos? La finalidad es fortalecer tanto la comprensión como la producción oral y escrita, permitiendo que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez y precisión en el mercado laboral hispanohablante.

En términos prácticos, el uso de libros electrónicos para la enseñanza del español para fines específicos (EFE) ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades de lectura y escritura, ya que estas herramientas les permiten descifrar, comprender y aplicar información técnica para resolver problemas reales en su profesión.

Por esta razón, la investigación se centró en tres objetivos clave:

- a. Identificar qué habilidades de lectura y escritura en EFE ya tienen los estudiantes.
- b. Diseñar libros electrónicos adaptados al contexto para usar como herramienta de aprendizaje.
- c. Implementar estos libros electrónicos para mejorar las competencias de los estudiantes.

De acuerdo con Gómez (2022), la adopción de libros electrónicos para enseñar idiomas especializados ha crecido globalmente. Esto es resultado del avance tecnológico y de la necesidad de conectar con las nuevas generaciones. Estos recursos no solo enriquecen el conocimiento, sino que también fomentan la colaboración entre estudiantes y profesionales, lo que fortalece la interculturalidad y mejora los resultados de aprendizaje.

De esta manera, implementar el proyecto de libros electrónicos en el Instituto Superior Internacional de Turismo de Tánger tiene varios beneficios. En primer lugar, despertará el interés de los estudiantes, motivándolos a mejorar sus habilidades de lectura y escritura en EFE. Además, fomentará la colaboración entre docentes del área, quienes podrán trabajar juntos para adaptar estos procesos a la complejidad del sector turístico. En última instancia, esto no solo mejorará los resultados académicos, sino que también fortalecerá las competencias comunicativas especializadas de los estudiantes en un idioma extranjero.

Diseño Metodológico

El presente estudio, en primer lugar, se centra en responder una pregunta fundamental: ¿de qué manera el diseño y la implementación de libros electrónicos contextualizados contribuyen al desarrollo de las competencias de lectoescritura en Español para Fines Específicos (EFE) en los estudiantes del Instituto Superior Internacional de Turismo de Tánger?

Para abordar esta cuestión, se ha adoptado un enfoque cualitativo e interpretativo, basado en la metodología de investigación-acción pedagógica. Este método es ideal para comprender en profundidad los fenómenos educativos en su entorno natural y, al mismo tiempo, transformar las prácticas de aula de manera sistemática. Por consiguiente, la

investigación se estructurará en un ciclo de tres fases interconectadas, inspiradas en el modelo de Cardozo (2021), lo que asegura una mejora continua y una alineación con los objetivos de aprendizaje del Instituto.

En la Fase I, de Diagnóstico y Reflexión, se analizarán las necesidades lingüísticas del sector turístico y se realizará una evaluación inicial de las competencias de los estudiantes. Posteriormente, la Fase II, de Diseño e Implementación, se dedicará a la creación colaborativa y a la puesta en práctica de los libros electrónicos contextualizados. Finalmente, la Fase III, de Evaluación y Reflexión, permitirá evaluar el impacto de la intervención en las competencias de los estudiantes y analizar los resultados para futuras mejoras.

En cuanto a la unidad de estudio, la investigación se llevará a cabo con una muestra intencional de entre 8 y 10 estudiantes de primer o segundo año de las carreras de Turismo. Dichos estudiantes tendrán un nivel inicial de español homogéneo (A2 o B1, según el MCER), lo que permitirá un análisis profundo y relevante.

Para recopilar la información de manera sistemática y detallada, se utilizará un conjunto de técnicas e instrumentos. Las técnicas incluyen entrevistas semiestructuradas a profesores y expertos, revisión documental de materiales existentes, grupos focales con estudiantes, observación participante de las interacciones y el uso de un tablero Kanban digital para el seguimiento de tareas.

Asimismo, se emplearán instrumentos específicos como un diario de campo para las reflexiones del investigador, una guía de observación para sistematizar los datos, rúbricas evaluativas para medir el progreso en la producción de textos y una matriz de concordancia para asegurar la alineación entre las fases y los objetivos de la investigación. Cabe destacar que todos estos instrumentos serán validados por expertos en didáctica y tecnología educativa, garantizando así la validez del estudio.

Resultados

Para alcanzar el objetivo de diseñar e implementar libros electrónicos como estrategia didáctica para el desarrollo de las competencias de lectoescritura en Español para Fines Turísticos (EFT), se utilizó una metodología de investigación-acción pedagógica. Este enfoque permitió un estudio cualitativo y un proceso de mejora continua.

El proyecto comenzó con un diagnóstico de necesidades para entender el nivel de español de los estudiantes de turismo. Luego, se integraron los marcos teóricos y se creó una base metodológica que guio el diseño, la implementación y la evaluación del progreso de los estudiantes en la lectura y escritura del idioma. Este proceso fue participativo y se alineó con los estándares de calidad del EFE.

Los resultados se analizaron mediante la triangulación de datos, una técnica que valida los hallazgos al compararlos entre distintas fuentes. Se utilizaron varias herramientas:

- Entrevistas a profesores de ISITT: para obtener información especializada.
- Grupos focales: para captar las percepciones de los estudiantes.
- Tablero Kanban: para seguir el progreso de las tareas.
- Observación participante y diarios de campo: para registrar el comportamiento y las interacciones de los estudiantes en tiempo real.

Al contrastar la información de los autores de referencia, las observaciones y la interpretación de los investigadores, se pudieron establecer conclusiones y recomendaciones sólidas. La triangulación fue clave para validar la eficacia de las acciones de los docentes y los estudiantes, confirmando que el uso de los libros electrónicos mejoró significativamente las habilidades de lectura y escritura en español para fines turísticos.

Análisis de la Competencia Lectora en Español para Fines Específicos (EFE)

En el marco de esta investigación, se ha realizado una triangulación de datos para evaluar las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes en el ámbito del turismo, una competencia esencial en el Español para Fines Específicos (EFE).

Según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), la lectura no es solo decodificar palabras, sino interpretar textos de manera integral. Para Cassany (2006), en el contexto del EFE, esto significa que los estudiantes deben ser capaces de ir más allá de la comprensión superficial. Deben saber extraer información específica, inferir significados y entender la intención comunicativa de materiales profesionales auténticos, como folletos, reseñas de clientes o páginas web turísticas, que son cruciales para su futuro desempeño laboral.

Los resultados de las actividades iniciales, que consistieron en la lectura de textos turísticos auténticos (ej., la queja de un huésped o la descripción de un monumento), revelaron que la mayoría de los estudiantes se encontraban en un nivel umbral (B1). Aunque podían captar la idea general, manifestaban dificultades para entender matices, vocabulario especializado o lenguaje formal. Su velocidad de lectura y capacidad de procesamiento de la información eran variables, y con frecuencia necesitaban el apoyo del docente para confirmar sus interpretaciones.

A pesar de que los estudiantes contaban con una base gramatical sólida, hemos podido experimentar un "vacío competencial" entre el español general y el español turístico. La principal preocupación de los estudiantes no era la tecnología, sino el miedo a interpretar erróneamente un texto profesional, lo que podría llevar a errores en una situación laboral real. Este hallazgo subraya la necesidad crítica de implementar materiales de aprendizaje que sean auténticos y contextualizados para el sector turístico.

Análisis de la Competencia de Producción Escrita en EFE

Esta sección presenta los hallazgos de la segunda triangulación de datos, enfocada en las habilidades de producción escrita de los estudiantes en el ámbito del turismo. El objetivo es evaluar su capacidad para redactar textos coherentes y precisos, una competencia vital en el Español para Fines Específicos (EFE).

De acuerdo con Cuenca (2008), la coherencia y cohesión son pilares de la escritura efectiva. En el contexto turístico, esta habilidad debe ser especialmente precisa, formal y adaptada al destinatario, ya sea un cliente o un colega, como señala Santos Gargallo (1999). Escribir en este campo implica el dominio de estructuras específicas, fórmulas de cortesía y un léxico especializado que permita organizar la información de forma clara y profesional.

Las actividades de escritura, como redactar un correo electrónico para responder a una consulta o describir un servicio de hotel, revelaron que los estudiantes tenían varias dificultades. Sus textos a menudo contenían errores de adecuación al registro formal y utilizaban fórmulas de cortesía de forma incorrecta. Además, mostraban una clara dificultad para estructurar la información de manera lógica y profesional. Aunque su vocabulario era gramaticalmente correcto en general, carecía de la precisión terminológica requerida por el sector.

Los hallazgos de nuestra investigación concluyeron que la principal barrera no era la gramática, sino la competencia pragmática y discursiva. En otras palabras, los estudiantes sabían escribir en español, pero no sabían cómo escribir para el turismo. Estos hallazgos resaltan la necesidad de implementar intervenciones que ofrezcan modelos y práctica intensiva de los tipos de texto que utilizarán en su futuro profesional.

Libros Electrónicos para la Enseñanza del Español en el ámbito turístico

En el marco de esta investigación, se ha realizado una tercera triangulación de datos para evaluar el diseño y la efectividad de los libros electrónicos como herramienta de aprendizaje para el Español para Fines Específicos (EFE) en el sector turístico.

Según expertos como Jeon y Kim (2019), un libro electrónico es mucho más que un simple texto digital. En el contexto del EFE, su verdadero valor radica en su capacidad para integrar textos auténticos del sector (como videos promocionales o audios de reservas), actividades interactivas y otros elementos multimedia. Estos componentes simulan entornos laborales reales, lo que convierte el aprendizaje en una experiencia más inmersiva y atractiva para los estudiantes.

Para la creación del material, se eligió la plataforma Book Creator debido a su facilidad de uso y su capacidad para integrar contenido multimedia. El resultado fue el libro electrónico "Español en Profesionales de Turismo", diseñado en módulos temáticos que se alinean con las necesidades específicas del sector, tales como la atención al cliente, la gestión de reservas y la

información cultural. El libro incluye imágenes de alta calidad de Tánger y Marruecos, actividades interactivas y enlaces a recursos externos que enriquecen el contenido.

Los resultados de la investigación encontraron que la plataforma permitió crear un recurso altamente contextualizado y relevante para los estudiantes. La inclusión de elementos multimedia, como un video de un guía explicando la Medina, proporcionó un contexto auténtico que los manuales tradicionales no pueden ofrecer. De hecho, los estudiantes no percibieron las actividades como ejercicios abstractos, sino como simulaciones de tareas profesionales, lo que aumentó considerablemente su motivación y participación en el proceso de aprendizaje.

Estrategias Didácticas para la Enseñanza del Español en Turismo

En la cuarta y última triangulación de datos, se analiza la secuencia de las estrategias didácticas implementadas con los libros electrónicos. El objetivo es evaluar cómo la combinación de actividades preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales contribuye al desarrollo de las competencias de lectoescritura en Español para Fines Específicos (EFE).

Según Valero (2019), una secuencia didáctica efectiva con recursos tecnológicos debe guiar al estudiante de principio a fin. Esto implica tres fases clave en el contexto del EFE:

- Fase preinstruccional: Activar los conocimientos previos del estudiante sobre un servicio o tema turístico.
- Fase coinstruccional: Ofrecer una práctica estructurada y guiada dentro del libro electrónico, utilizando apoyos para facilitar la comprensión.
- Fase postinstruccional: Evaluar el aprendizaje con una tarea realista, como la redacción de un texto profesional definitivo.

La implementación de esta secuencia didáctica con los libros electrónicos fue exitosa. Aunque los estudiantes mostraron cierta inseguridad inicial con las consignas profesionales, su interés y compromiso aumentaron progresivamente. A medida que avanzaban en los módulos, internalizaron las estructuras y el lenguaje específico del sector. La práctica en un contexto simulado, pero realista, les proporcionó la confianza necesaria para producir textos más adecuados.

Evaluación del Seguimiento con el Tablero Kanban

Para evaluar la implementación de las estrategias didácticas, se realizó una quinta triangulación de datos enfocada en el uso del tablero electrónico Kanban. El objetivo era monitorear el progreso de los estudiantes y el éxito del proyecto de forma objetiva.

El seguimiento pedagógico es un proceso de monitoreo continuo del aprendizaje, utilizando indicadores claros, como lo describe Care (2004). En este contexto, el tablero Kanban —una herramienta de gestión visual— se utilizó como un sistema para organizar las

tareas en fases (como "Por hacer", "En progreso" y "Completado"), lo que fomenta la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes (Chaves, 2022).

El seguimiento se llevó a cabo a través de un tablero Kanban digital (en una plataforma como Trello). Aquí se registraron todas las actividades del libro electrónico, como "Completar actividad de comprensión del Módulo 3" o "Redactar email de bienvenida". Esto permitió tanto a los docentes como a los estudiantes visualizar el progreso en tiempo real, identificar posibles obstáculos y celebrar los logros. En general, el tablero mejoró la coordinación y proporcionó una estructura clara para un aprendizaje más autónomo.

Los resultados del estudio concluyeron que el Kanban fue una excelente herramienta metacognitiva. No solo ayudó a organizar el trabajo, sino que también hizo que los estudiantes fueran más conscientes de su propio proceso de aprendizaje. La transparencia del tablero, donde todos podían ver el progreso del grupo, generó un sentido de comunidad y responsabilidad colectiva. Esto resultó ser fundamental para mantener el ritmo del proyecto y asegurar que cada estudiante completara todas las fases de la secuencia didáctica de manera exitosa.

Discusión

La implementación del libro electrónico "Español Turístico Tánger" fue un éxito rotundo. Se confirmó que esta herramienta didáctica es una estrategia eficaz para mejorar las competencias de lectoescritura en Español para Fines Específicos (EFE). El proyecto demostró que los estudiantes lograron un avance significativo: pasaron de tener un nivel general (B1) a manejar el idioma con mayor precisión en el ámbito del turismo, acercándose al nivel B2 para contextos profesionales específicos.

En definitiva, la investigación valida que la combinación de tecnología, contenido auténtico y una metodología de aprendizaje basada en tareas es la respuesta ideal para las necesidades de formación lingüística de los futuros profesionales del turismo en Tánger.

Los hallazgos de esta investigación confirman la importancia de usar libros electrónicos contextualizados en la educación superior, especialmente en el ámbito del turismo. La implementación de estos recursos aborda de manera efectiva el desafío que enfrentan los estudiantes para leer, comprender y producir textos auténticos y específicos de su campo profesional, como itinerarios o quejas de clientes (Cassany, 2006; Aguirrez, 2021). De esta forma, las tareas de lectura y escritura dejan de ser ejercicios abstractos y se convierten en prácticas significativas que simulan situaciones laborales reales.

De esta manera, en un mundo globalizado y digital, la formación de profesionales del turismo exige potenciar habilidades lingüístico-comunicativas específicas que les permitan una interacción profesional efectiva. Este y otros estudios demuestran que las herramientas innovadoras, como los libros electrónicos, fortalecen las competencias comunicativas especializadas. Esto no solo mejora la capacidad de los futuros profesionales para interactuar

en su entorno laboral inmediato, sino que también amplía sus oportunidades de empleo a nivel internacional, lo que eleva la calidad y la pertinencia de la educación superior (Gómez, 2022).

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y los principios de la enseñanza de lenguas basados en géneros discursivos respaldan esta aproximación. Autores como Santos Gargallo (1999) y Moreno y Villafuerte (2022) concuerdan en que la comunicación es una herramienta fundamental que expande el aprendizaje de una lengua extranjera más allá del conocimiento general, aplicándola a un dominio específico. El proyecto confirma que el uso de la tecnología no es un fin en sí mismo, sino un medio para que los estudiantes adquieran competencias de lectoescritura en español para fines turísticos. Además, fomenta la colaboración entre docentes y estudiantes al simular escenarios reales, lo que atiende directamente a sus necesidades profesionales y a las exigencias de la industria turística global. En consecuencia, este enfoque permite que los estudiantes descubran y potencien sus fortalezas lingüísticas para alcanzar sus metas en un mercado internacional donde el español tiene un valor cada vez mayor.

Conclusión

A modo de cierre del presente estudio, titulado "Implementación de Libros Electrónicos como Estrategia Didáctica para el Desarrollo de las Competencias de Lectoescritura en Español para Fines Específicos (EFE) en el Instituto Superior Internacional de Turismo de Tánger", se exponen de manera sintética los hallazgos derivados del análisis metódico de cada categoría en correspondencia con los objetivos específicos establecidos.

En primer lugar, en consonancia con el objetivo inicial de identificar las competencias de lectoescritura en EFE, el diagnóstico evidenció que, si bien la cohorte estudiantil poseía un dominio básico del español general, presentaba un déficit significativo en las competencias discursivas propias del ámbito turístico. Estas limitaciones se manifestaban en una comprensión lectora fragmentaria de textos especializados (p. ej., reclamaciones, descripciones de servicios, itinerarios), un léxico técnico insuficiente, y una producción escrita caracterizada por la inseguridad, la falta de cohesión y coherencia pragmática, y un procesamiento ineficiente de la información técnica, lo que comprometía su preparación para entornos laborales reales.

En segundo término, respecto al diseño de libros electrónicos como estrategia didáctica, se determinó que su conceptualización requirió de una exhaustiva revisión documental de literatura especializada —a nivel internacional, nacional y local— y de la consulta a expertos del sector turístico marroquí. Este proceso permitió fundamentar la pertinencia de emplear recursos hipermedia contextualizados, reconociendo al libro electrónico no como un mero sustituto digital del texto impreso, sino como una herramienta pedagógica innovadora y situada, capaz de integrar multimodalidad y autenticidad para el desarrollo de competencias comunicativas específicas.

En tercer lugar, concerniente a la implementación de los libros electrónicos, esta se ejecutó mediante la plataforma *Book Creator*, seleccionada por su alineación con los objetivos

curriculares institucionales y las demandas del sector profesional en Marruecos. La intervención, estructurada en módulos temáticos centrados en géneros textuales específicos (manuales, contratos, correspondencia formal, etc.), y sustentada en una metodología de *clase invertida*, fomentó un aprendizaje autónomo y significativo. Los resultados observables indicaron una superación sustancial de las dificultades iniciales: los discentes ampliaron su inventario léxico técnico, optimizaron su comprensión lectora e internalizaron las estructuras discursivas necesarias para producir textos adecuados al contexto profesional objetivo.

Finalmente, para el seguimiento y valoración de la implementación, la adopción de un tablero *Kanban* digital se reveló como un instrumento idóneo para la gestión del aprendizaje en EFE. Esta herramienta posibilitó una comunicación bidireccional fluida, el monitoreo en tiempo real del progreso discente, y garantizó la transparencia y adherencia a la planificación, facilitando así una evaluación continua, objetiva y sistemática del proceso y los resultados.

Tras la consecución de los objetivos específicos, se corrobora la hipótesis central de la investigación: la implementación de libros electrónicos contextualizados incidió positivamente y de manera significativa en el desarrollo de las competencias de lectoescritura en EFE. Este recurso se erige como una fuente didáctica accesible y de alta pertinencia para la enseñanza del español turístico, al integrar de forma cohesionada textos auténticos, elementos multimedia y actividades que replican los desafíos comunicativos del sector. En consecuencia, el libro electrónico se consolida como una herramienta didáctica atractiva, innovadora y de gran relevancia para la formación de capital humano altamente competente en el ámbito turístico de Marruecos, sentando un precedente valioso para futuras investigaciones en la didáctica de lenguas para fines específicos.

Bibliografía

- ABERO, L. (2015). *Técnicas de recogida de datos. Investigación Educativa. Abriendo puertas al conocimiento* (págs. 147-158). Contexto.
- ADROGUÉ, C., & ORLICKI, M. (2020). “Acceso y uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la escuela secundaria en diferentes contextos socioeconómicos en Argentina. *Praxis Educativa*”, 24(3).
- AGUÍRREZ, C. (2021). Efectividad en el uso de herramientas digitales para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua, así como el diseño de materiales didácticos requeridos. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Surquillo: Cengage Learning.
- ÁLVAREZ SAMPAYO, R., SARMIENTO, R., & AMAYA, T. (2021). “Incorporación y apropiación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel de educación media”. *Scientia et Technica*, 26(1), 37-48.

ANTOLÍN Y SANTORO. (2016). “Inteligencia emocional y TIC en Educación Infantil”. I Congreso Internacional de Innovación y Tecnología Educativa en Educación Infantil. Universidad de Granada.

ARACIBIA, CABERO Y MARIN. (2020). “Creencias sobre la enseñanza y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en docentes de educación superior”. Form. Univ. [online]. vol.13, n.3, pp.89-100.

ARCÍA, J. A. C., ARÉVALO, J. A., & RODERO, H. M. (2010). *Los libros electrónicos: la tercera ola de la revolución digital*. In *Anales de documentación* (Vol. 13, pp. 53-80). Facultad de Comunicación y Documentación y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

CHAVES. (2022). “Diseño de una estrategia didáctica basada en las metodologías ágiles, para ser aplicada en el área de Tecnología e Informática de grados once (11) en la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán del municipio de El Peñol (Nariño)”. Universidad Cooperativa de Colombia.

CORDÓN, J. & JARVIO. (2015). “¿Se está transformando la lectura y la escritura en la era digital?”. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 38(2), 137–145.

CORDÓN, J. (2018). “Libros electrónicos y lectura digital: los escenarios del cambio”. *Palabra Clave*, 7(2).

DAN AMOS. (n.d.). *Book Creator app*. Book Creator.

FERNÁNDEZ VICTORES. D. (2014). *La lengua española en Marruecos*. Rabat: Embajada de España, Instituto de Estudios Hispano-Lusos.

GONZÁLEZ, M., ABAD, E., Y BELMONTE, L. (2020). “Aprendizaje significativo en el desarrollo de competencias digitales. Análisis de tendencias”. *Revista internacional de Investigación e Innovación educativa*.

HERNÁNDEZ, R. (2017). “Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas”. *Revista Dialnet*. Vol. 5, Nº 1: pp. 325 - 347.

LAVERY, G., FARNHAM-DIGGORY, S., & BURTON, S. (2013). “Abriendo Pasos: Lectura y Escritura”. [Opening Paths: Reading and Writing]. Cengage Learning.

LÓPEZ, F. (2020). *El Libro electrónico como recurso educativo en la primaria*. Universidad de Murcia.

MEN. (2014-2019). *Programa nacional de bilingüismo*. Ministerio de Educación Nacional.

OCDE. (2017). *Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias, marco preliminar*. OCDE Publishing, Paris.

ONU. (2020). *Informe de políticas: La educación durante el COVID-19 y después de ella*. Organización de las Naciones Unidas.

RODRÍGUEZ, F. J. D., & RUIZ, A. P. (2020). "El" aula invertida" como metodología activa para fomentar la centralidad en el estudiante como protagonista de su aprendizaje". Contextos educativos: Revista de educación, (26), 261-275.

Estrategias para la integración de la cultura popular española en la enseñanza de la AEE: la tuna como recurso pedagógico

Por Antonio Climent Espino
Profesor del IE Lope de Vega, de Nador



Figura 1: Instituto Español Lope de Vega de Nador

55

Introducción

En este artículo se propone que la inclusión de la cultura popular española en el aula es un factor motivacional que se puede explorar como herramienta didáctica e integradora. La enseñanza de la cultura española a estudiantes no nativos sigue siendo un asunto destacado al que se ha prestado bastante atención por parte de profesores e investigadores (Oliveras; Iglesias; Tong) principalmente en el ámbito de la enseñanza de Español Lengua Extranjera (ELE). La pregunta “*qué cultura enseñar*” ha sido fundamental para reflexionar sobre los distintos aspectos culturales que se llevan al aula y continúa habiendo discusiones académicas sobre cómo tratar los estereotipos culturales (Jiménez y Ortego).

La enseñanza de la cultura española es un objetivo prioritario y fundamental en los centros de la Acción Educativa Exterior (AEE). En ese contexto, se propone incluir la cultura popular española (en adelante CPE) de manera más clara para visibilizar en el exterior la riquísima CPE e hispánica. Para ello, se enmarca teóricamente este artículo definiendo los conceptos de “*cultura*”, “*cultura popular*” y la distinción clave que hicieron Lourdes Miquel y Neus Sans entre “*cultura con mayúsculas*”, “*cultura a secas*” y “*Kultura con K*”. Tras la

definición de estos términos, se mostrará a modo de ejemplo un caso práctico de cómo se ha llevado la cultura popular española al aula centrándome en la tuna. Así, este ejemplo podría ser de utilidad para otros centros de la AEE, ya sean Centros Docentes de Titularidad Española, Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas, Secciones Españolas, Centros de Titularidad Mixta, Escuelas Europeas, pues de este modo el conocimiento de nuestra cultura popular mejoraría ya que el currículo se centra más en la adquisición de la lengua que en la cultura que a ella va asociada. Se plantea que la inclusión de la CPE será altamente provechosa para el alumnado pues les ayudará a comprender de forma más amplia la diversidad cultural de España.

Uno de los objetivos fundamentales de la AEE es la difusión de la lengua y cultura españolas. En cuanto al conocimiento de la lengua española, puede decirse que el nivel de enseñanza en centros educativos de la AEE es muy bueno. No obstante, en relación con la enseñanza de la CPE, es necesario reforzar todos los aspectos que hagan del conocimiento de ella un valor importante en nuestros centros.

Marco normativo

La Ley Orgánica que Modifica la Ley Orgánica de Educación, en adelante LOMLOE, defiende en su articulado que es de vital importancia la enseñanza de la cultura española:

“Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades” (p.6).

Por lo tanto, la LOMLOE incorpora la cultura como aspecto esencial de la formación educativa. El Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio, por el que se regula la acción educativa española en el exterior en su artículo tercero afirma que:

“La acción educativa española en el exterior incluirá, asimismo, la promoción y organización de programas de apoyo en el marco de sistemas educativos extranjeros para la enseñanza de la lengua y cultura españolas, programas de apoyo a los intercambios en el ámbito educativo y, en general, cuantas medidas puedan contribuir a facilitar a los españoles el acceso a la educación en el extranjero y a potenciar la proyección de la educación y la cultura españolas en el exterior”. (p.5).

Además, en su artículo cuarto se especifica claramente que “La acción educativa española en el exterior contribuirá al mantenimiento de vínculos culturales y lingüísticos de los residentes españoles en el exterior. Con esta finalidad, la Administración española prestará especial atención a la organización de enseñanzas y actividades dirigidas a residentes españoles escolarizados en niveles no universitarios de los sistemas educativos respectivos”. (p.6).

Dada la importancia que la normativa otorga a la cultura, es de vital importancia, a mi parecer, proponer un plan que pueda integrar la CPE en los centros educativos para que el alumnado tenga un mejor conocimiento de todo lo referente a ella ya que, además, un elevado porcentaje del alumnado que termina bachillerato elige España para su formación universitaria. Así, este conocimiento se tornará clave para hacerles más fácil su integración y adaptación en nuestro país.

Marco teórico

En 1992, Lourdes Miquel y Neus Sans publicaron un influyente artículo en la revista *Clave* sobre la incorporación de la cultura en las clases de Español como Lengua Extranjera (ELE). Este trabajo fue revisado y actualizado por las autoras en 2004 en la revista *RedEle Revista Electrónica de Didáctica/Español Lengua Extranjera* donde ampliaron sus reflexiones sobre el papel fundamental de la dimensión cultural en la enseñanza de las lenguas. Esta segunda versión es la que utilizaré como fuente principal para el marco teórico. En su artículo, Miquel y Sans profundizan en las interacciones entre el componente lingüístico y el cultural, destacando cómo estos dos aspectos son inseparables para desarrollar una competencia comunicativa adecuada en la lengua meta, el español en nuestro caso.

Debido a que tratamos con alumnado extranjero, en este caso marroquí, en contexto de no inmersión, interesa destacar que las autoras sostienen que para que los estudiantes logren una verdadera competencia comunicativa en la lengua extranjera, es esencial que el conocimiento adquirido les permita interactuar de manera efectiva con los hablantes nativos, integrando tanto los aspectos lingüísticos como culturales de la lengua meta. Miquel y Sans añaden que:

“Si, desde una perspectiva comunicativa, queremos que el estudiante sea competente, es decir, que no tenga solo conocimiento sobre (la lengua), sino que estos conocimientos le sirvan para actuar en la sociedad o con los individuos que hacen uso de la lengua-meta, la necesidad de abordar la competencia cultural como una parte indisociable de la competencia comunicativa es incuestionable.” En RedLEle (p.3).

Así pues, las autoras no dejan lugar a duda sobre la importancia de que el componente cultural acompañe la enseñanza de la lengua en todos los niveles.

Conceptos clave

Por tanto, el complejo concepto de cultura (Barrera Luna pp.3-5) es esencial en este trabajo. Así, el *Diccionario de la Lengua Española* define cultura como:

“Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.”

Por otro lado, la cultura popular puede definirse como el conjunto de prácticas, creencias, expresiones artísticas, costumbres y formas de entretenimiento que son producidas, compartidas y reconocidas por amplios sectores de la sociedad, especialmente por las clases no hegemónicas. A diferencia de la cultura alta o culta, asociada tradicionalmente a las élites y a las instituciones académicas, la cultura popular surge de la vida cotidiana, de las experiencias colectivas y de las formas de resistencia y apropiación simbólica de los grupos sociales.

Clasificación de la cultura en las clases de ELE

Miquel y Sans proponen una taxonomía o clasificación que tiene como objetivo estructurar el entendimiento cultural en las clases de español como lengua extranjera. Esta división se

presenta de manera esquemática en su trabajo y se desglosa en tres “tramos” de la cultura, a saber:

5.1. Primero, “Cultura con mayúscula” (Miquel y Sans, pp.4-5) se refiere a la cultura más formal o académica, institucionalizada, vinculada con campos como la historia, el arte, la literatura, la mitología y la religión. Este tipo de cultura, aunque igualmente relevante, no se comparte de manera tan universal entre los miembros de una sociedad, ya que puede depender del contexto social, educativo o intelectual de cada individuo. Un ejemplo de esto podría ser el conocimiento profundo de los grandes movimientos artísticos o las figuras históricas o literarias de relevancia nacional o internacional.

5.2. En segundo lugar, con “cultura a secas”, las autoras se refieren a un conjunto de elementos compartidos por los miembros de una sociedad, a aspectos de la cotidianidad que los individuos nativos de una cultura conocen y practican sin necesidad de explicación. Este conocimiento se da por supuesto dentro de la cultura y forma la base de la interacción social del día a día. Es en este tipo de cultura, a menudo omitida o no enseñada en el proceso de instrucción reglado, en la que se propone hacer énfasis en nuestros centros y aulas. Por ejemplo, según Miquel y Sans (p.4) son parte de esta cultura “a secas” los rituales como el uso del color negro para el luto, las supersticiones (Pérez Cañizares 2004), el cómic (Martínez López 2023; Zhou Wu 2015), las celebraciones del 6 de enero en la festividad de Reyes Magos, las costumbres sobre horarios de comida, las culturas gastronómicas de España, la manera de reaccionar ante un elogio, o acciones tan habituales como comprar huevos por docenas o medias docenas. Estos son aspectos de la vida diaria que los hablantes nativos manejan con naturalidad.

5.3. Finalmente, con “kultura con k” Miquel y Sans hacen referencia a elementos culturales más específicos y a menudo populares, como las expresiones relacionadas con la gastronomía, que, aunque originadas en un ámbito cultural particular, se han integrado en la cultura más general de la sociedad. Expresiones como “al pan pan y al vino vino”, “ajo y agua”, “pan para hoy y hambre para mañana”, “ser un chorizo”, “estar como un fideo”, “con las manos en la masa” o “dar calabazas” son ejemplos de expresiones que, aunque derivadas de una práctica cultural concreta (la gastronomía), han pasado a formar parte del léxico común, siendo entendidas en un contexto más amplio.

Miquel y Sans (pp.5-6) subrayan que estas tres dimensiones culturales –cultura con mayúsculas, cultura a secas, kultura con k– no son compartimentos estancos, sino que los límites entre ellas son permeables. Los aspectos de la cultura con mayúsculas y de la kultura con k pueden, en ocasiones, integrarse en la cultura cotidiana que es la cultura a secas, convirtiéndose en parte del conocimiento común que los ciudadanos comparten y que sería esa cultura a secas, que es la que nos interesa enseñar para que los estudiantes tengan un conocimiento más amplio de la cultura española.

Algún ejemplo de esta permeabilidad sería:

Permeabilidad de cultura con mayúscula a cultura a secas: En un lugar de Jaén de cuyo nombre no quiero acordarme...

Permeabilidad de kultura con k a cultura a secas. En este caso expresiones que han pasado del lenguaje específico de la tauromaquia al acervo popular como, por ejemplo: cortarse la coleta, ver los toros desde la barrera, coger al toro por los cuernos, nos va a pillar el toro, suerte y al toro...

Importancia de la cultura a secas

Además, en su análisis, Miquel y Sans (pp.5-6) proponen que la didáctica de la lengua extranjera debe centrarse principalmente en la "cultura a secas", es decir, en aquellos aspectos culturales que son compartidos por todos los hablantes de la lengua y que forman parte de la vida diaria. Para los docentes de ELE, es fundamental que los estudiantes comprendan que conocer estas pautas culturales no solamente ayuda en la comunicación, sino que también facilita la elección de las formas lingüísticas adecuadas para interactuar de manera efectiva. Miquel y Sans (pp.7-8) ofrecen ejemplos concretos de situaciones culturales que influyen en los comportamientos lingüísticos en la cultura española, como las reglas del tuteo, las costumbres sobre la hora de comer o las normas implícitas en las interacciones sociales, como no hablar de salarios a menos que exista una gran confianza.

El objetivo de la enseñanza de una lengua no es solo transmitir la gramática o el vocabulario, sino también incorporar estos patrones culturales que definen las prácticas sociales de los hablantes nativos. Si los estudiantes no nativos no adquieren estos patrones, su aprendizaje será incompleto, ya que cualquier actividad lingüística descontextualizada y carente de un marco sociocultural será ineficaz desde el punto de vista de la comunicación real. Es por ello que en este artículo se propone traer la CPE al aula para que los estudiantes interactúen con ella de forma directa como voy a mostrar a continuación con un ejemplo sobre la tuna. Los docentes debemos "visibilizar" elementos culturales, integrándolos de manera implícita en las actividades lingüísticas siempre que se pueda, evitando que los contenidos culturales se presenten de manera fragmentada o aislada.

Además, es crucial que los enfoques pedagógicos cuestionen los estereotipos o generalizaciones o que se centren solamente en la cultura más institucionalizada que es la que suele aparecer en los libros de texto, ya que esto reduce la riqueza cultural y favorece una visión parcial de la amplitud de la cultura española. Por el contrario, se debe fomentar la apreciación de la diversidad cultural, mostrando la pluralidad de comportamientos y prácticas que existen dentro de una misma sociedad.

Finalmente, Miquel y Sans (pp.9-10) sugieren que los estudiantes deben ser incentivados a adaptarse a la cultura de la lengua meta según sus intereses y capacidades. La práctica comparativa entre las distintas culturas, así como el análisis y la reflexión sobre las propias creencias y costumbres, debe ser una constante en las clases de ELE.

Desarrollo de la actividad “Visita de la Tuna de Ciencias de la Universidad Granada”



Figura 2. Tuna de Ciencias de Granada

En el Instituto Español Lope de Vega tuvimos el placer de recibir a un invitado muy especial: un miembro de la Tuna de Ciencias de la Universidad de Granada, Pedro Fernández Medina. Su visita nos brindó una oportunidad única para conocer de primera mano una de las tradiciones universitarias más alegres y emblemáticas de nuestro país.

Se facilitó al alumnado un tríptico con toda la información sobre la Tuna de Ciencias de la Universidad de Granada y se explicó cómo se trabaja para darle continuidad a esta antigua tradición, que data del s. XVI en las universidades españolas. Para ello, se fomenta la enseñanza e interpretación de la música y proporciona un valor importante a la amistad entre sus miembros. Sin duda estas son las dos señas de identidad de la Tuna de Ciencias de la Universidad de Granada.

60



Figura 3: Tríptico para el alumnado facilitado por la Tuna de Ciencias de la Universidad de Granada

La Tuna de Ciencias promueve las manifestaciones artísticas sobre actividades músico-culturales y de este modo representa a la Facultad de Ciencias y a la Universidad de Granada dentro y fuera de España.

A lo largo de la jornada, nuestro invitado nos contó qué es la tuna, cómo surgió esta hermosa costumbre estudiantil que combina música, compañerismo y espíritu universitario, y cómo ha ido evolucionando con el paso del tiempo. Además, pudimos descubrir los significados de sus trajes, los colores y cintas que lo adornan, y el valor simbólico que encierran.

Por supuesto, no faltó la parte más esperada: las canciones. La tuna nos hizo viajar con su música alegre y cercana, despertando sonrisas entre los más pequeños y nostalgia entre los mayores. Fue una experiencia enriquecedora para todas las etapas educativas, que nos permitió disfrutar del arte, la historia y la tradición de una forma viva y participativa.

En 4º de primaria se explicó, *grosso modo*, la historia de la tuna y se cantó la canción “Lágrimas negras” (una canción que el alumnado conocía ya que tenemos un proyecto en el aula de canción y música popular).



Figura 4: Momento en el que se cantó la canción “Lágrimas negras”

En bachillerato y ESO Pedro Fernández Medina nos cantó, entre otras, la famosa canción “Clavelitos”.



Figura 5: Explicación al alumnado de ESO y bachillerato

[Enlace con las canciones de la Tuna de la Facultad de Ciencias de Granada.](#)

Con esta visita, el alumnado descubrió no solo la música y la alegría de la tuna, sino también los valores de amistad, cultura y amor por el estudio que la inspiran desde hace siglos.

En bachillerato y en ESO, Pedro Fernández Medina contó la historia de la tuna en general y habló también, más específicamente, de la tuna a la que él pertenece (la Tuna de Ciencias de la Universidad de Granada).



Figura 6: Imagen de los alumnos de 2º de bachillerato con Pedro Fernández

Este integrante de la tuna nos explicó los siguientes puntos:

Historia de la tuna



Figura 7: Cuchara y tenedor de madera que representan los símbolos de la tuna.

Cuchara y tenedor (símbolos de la tuna)

Los sopistas (considerados los primeros tunos) eran estudiantes con pocos recursos que con sus músicas, simpatía y picardías recorrían restaurantes, conventos, calles y plazas a cambio de un plato de sopa (aspecto que les otorgó el nombre) y de unas monedas que les ayudaban a costear sus estudios. Cuando anochecía y una vez sonaba la campana de queda o recogida, salían a rondar los balcones para enamorar a las féminas que pretendían. Recibían el nombre de sopistas porque de ellos se decía que vivían de la sopa boba (se dice de aquel que vive sin trabajar o a expensas de otro); siempre iban provistos de cuchara y tenedor de madera, lo que les

permitía comer en cualquier lugar donde se les presentaba la ocasión. Estos cubiertos de madera eran distintivo de los sopistas, siendo en la actualidad símbolo de todas las tunas universitarias.

Vestimenta de la tuna



Figuras 8 y 9: La indumentaria del tuno evoca una época pasada llena de romanticismo y tradición

Bicornio de tuna



Figura 10: Bicornio de tuna

En la imagen vemos un antiguo gorro (bicornio) de tuno con cuchara y tenedor. Es una prenda que se encuentra en desuso.

El jubón



Figura 11: Jubón

El jubón, una chaqueta ajustada al busto con abullonados en los hombros, conocidos como faroles, destaca en primer lugar. El jubón puede tener el mismo color que la «beca» que identifica a la tuna, o ser completamente negro, y su origen se remonta al siglo XV cuando

comenzó a usarse como prenda ligera en la península ibérica. La camisa, por su parte, es blanca y se lleva debajo del jubón.

Los cervantinos



Figura 12: Cervantinos

En cuanto a los pantalones, los tunos utilizan los llamados cervantinos, que son calzones cortos que se ajustan a las piernas. Estos pantalones, junto con las mallas o medias que cubren los pies y las piernas hasta la cintura, completan la parte inferior de la vestimenta de los tunos.

La capa



Figura 13. La capa tiene una simbología especial para los integrantes de la tuna

La capa es una prenda larga y suelta, sin mangas, abierta por delante, que se lleva sobre los demás vestidos. Es la descendiente directa del manto que usaban los estudiantes antiguos, de origen eclesiástico. La capa no solo protege al tuno del frío en sus noches de aventuras, sino que también representa dos de las características fundamentales de los tunos: su espíritu viajero e incansable, y su galantería. Sobre la capa se exhiben los escudos de las ciudades y países que ha recorrido en sus correrías, así como los emblemas de las tunas o agrupaciones a las que pertenece. En los últimos años la Tuna de Ciencias ha visitado países como México, Polonia, Lituania, Rusia, Italia, Irlanda, Holanda, Panamá, Costa Rica, EE. UU. ...

La beca de la tuna



Figuras 14 y 15: Beca de la Tuna de Ciencias de la Universidad de Granada.

La pieza más emblemática del atuendo del tuno es la beca, una banda de paño, seda o fieltro de color que identifica a cada tuna. La beca se coloca en forma de V (uve) sobre el pecho y los hombros, y en ella se borda el escudo de la universidad y la escuela o facultad en la que estudia el tuno. Antiguamente, la beca indicaba que el portador era becado por su universidad, lo que le permitía acceder a una ayuda económica para su estancia. La beca se entrega al tuno por parte de sus compañeros en un acto llamado «bautizo», cuando consideran que ha alcanzado el suficiente grado de conocimientos musicales y veteranía para representar correctamente a su tuna. La longitud de las becas es suficiente para que alcance desde la mitad superior de la espalda hasta que la punta de la uve se sitúe en el pecho, lo que le confiere un aspecto distintivo y elegante.

En este caso, al ser la Tuna de Ciencias, las letras que aparecen en la beca (M,F,Q,B y G) se corresponden con las cinco carreras de ciencias que son matemáticas, física, química, biología y geología. Por otro lado, los colores que aparecen debajo de las letras son colores que se relacionan con cada una de esas carreras.

Los zapatos



Figura 16: Antiguos zapatos de tuno

La mayoría de las tunas utilizan zapatos negros de vestir con cordones o sin ellos. Antiguamente, aunque ahora en desuso, se utilizaba una hebilla que hoy en día es algo decorativo. Merece señalar que los tunos puristas no permiten el uso de cordones en los zapatos.

Instrumentos musicales más importantes utilizados en la tuna

Los instrumentos musicales más característicos de la tuna son la guitarra, la bandurria y la pandereta, aunque en los últimos tiempos se han unido instrumentos musicales de todo tipo.



Figura 17: Los tunos son muy famosos por sus correrías

La guitarra



Figura 18 y 19: Guitarra y tuna tocando la guitarra

La pandereta



Figura 20 y 21: Pandereta y tuna con pandereta

Hoy en día “[El pandereta](#)” de la tuna es aquel tuna que toca este instrumento con gracia y con un baile muy característico que alegra y divierte a todos aquellos que lo ven.

La bandurria



Figura 22 y 23: Bandurria y tuna con bandurria

Conclusiones

En conclusión, podemos decir que la cultura popular tiene un alto potencial educativo, la propuesta sobre la tuna es atractiva, viable y accesible ya que puede ser implementada con éxito en diversos centros. Su enfoque combina tradición y creatividad y su capacidad para conectar con los intereses y las necesidades de los estudiantes, lo convierten en una iniciativa muy interesante para el fomento de la cultura popular española en los centros de la AEE. Es un modelo que promueve el aprendizaje cultural y potencia habilidades esenciales para el desarrollo integral de los jóvenes, como la colaboración, la creatividad y el respeto por la diversidad. Este trabajo es relevante en el contexto actual y puede servir como referente para futuras iniciativas educativas que busquen integrar la cultura popular en el proceso de enseñanza de manera atractiva y eficaz.

Se debe dar un enfoque innovador en la enseñanza de la cultura popular integrándola en diferentes áreas del conocimiento y en actividades multidisciplinares, como la música, el arte, la historia, las ciencias sociales... Esta transversalidad no solo hace que el aprendizaje sea más dinámico y completo, sino que también permite a los estudiantes experimentar la cultura de manera práctica, mediante actividades como canciones, talleres de baile, representaciones teatrales, exposiciones, cocina tradicional, lo que aumenta la motivación y el interés por aprenderla.

67

Bibliografía

- ALARCÓN, L. Y BARROS, E. (2008). “La interculturalidad en la enseñanza de ELE”. En el Instituto Cervantes, *Actas del Programa de Formación del Profesorado del Instituto Cervantes de Berlín* (pp. 63-69). Berlín: Instituto Cervantes de Berlín.
- BARRERA LUNA, R. (2013). “El concepto de cultura: definiciones, debates y usos sociales”. *Revista de Claseshistoria. Publicación digital de Historia y Ciencias Sociales*. Artículo nº 343. 1-24.
- CLIMENT ESPINO, A. (2025). *Difusión de la cultura popular española en los centros educativos de la Acción Educativa Española en el Exterior*. UCAM 2025. Trabajo fin de grado. Diccionario de la Lengua Española. www.dle.es.rae
- GARCÍA-VIÑÓ, M. Y MASSÓ PORCAR, A. (2015). “¿Qué cultura deberíamos enseñar en el aula de ELE?” *Instituto Cervantes de Rabat*.
- IGLESIAS CASAL, I. (1997). *Diversidad cultural en el aula de ELE: La interculturalidad como desafío y como provocación*. ASELE. Actas VIII, 464-472.
- JIMÉNEZ GARCÍA, E. Y ORTEGO ANTÓN, M. T. (2009). “El tratamiento de los estereotipos en el aula de ELE: una experiencia práctica”. *Foro de profesores de ELE* 5, 1-6.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

MARTÍNEZ LÓPEZ, M. I. (2023). “El mundo del cómic: una propuesta didáctica para el aula de ELE”. *RedEle Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera* n. 35, 212-243.

MIQUEL LÓPEZ, L. 2004. “La subcompetencia sociocultural”. En Lara Casado, V. et al. Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua. S.G.E.L.

MIQUEL LÓPEZ, L., & SANS, N. (2004). “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 0, 1–13.

OLIVERAS VILASECA, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.

PEÑA CALVO, A. Y GUTIÉRREZ ALMARZA, G. (2003). “La interculturalidad y el desarrollo de actividades interculturales para estudiantes principiantes de ELE”. En Pérez Gutiérrez, M. y Coloma Maestre, J. (eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: actas del XIII Congreso Internacional para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. ASELE. Asociación Español Lengua Extranjera. 921-938.

PÉREZ CAÑIZARES, P. (2004) “¿Son supersticiosos los españoles? ¿Son supersticiosos los alemanes? Creencias comunes y creencias autóctonas”. *RedEle. Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera*, 2, 1-10.

PORADOWSKA, A. (2015). “Actividades para desarrollar la competencia intercultural en la clase de ELE”. En Instituto Cervantes, *Actas de las VIII y IX Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester (2015- 2016)*. Instituto Cervantes. 85-201.

Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio, por el que se regula la acción educativa española en el exterior.

SOLER-ESPIAUBA, D. (2006). *Contenidos culturales en la enseñanza del español como segunda lengua*. Madrid: Arco/Libros.

TONG, X. (2013). “Los estudios culturales en el aula de ELE: reflexiones y prácticas”. VI Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China. *Suplementos SinoELE* 9, 1-14.

Tuna de Ciencias. Universidad de Granada

ZHOU WU, Q. (2015). *Gazpacho agridulce. Una autobiografía chino-andaluza*. Astiberri.

Una guía cultural de El Aaiún: cómo acercar el patrimonio cultural desde el proyecto lingüístico del centro

por Nuria Ferrús Audivert
Profesora del CE La Paz de El Aaiún

El Colegio Español La Paz en el Aaiún

Uno de los objetivos fundamentales de nuestro aprendizaje en esta escuela, por sus características, es la correcta adquisición de la competencia lingüística en lengua española. El conocimiento de la lengua española está muy extendido entre la población y hay un gran interés por mantener un aprendizaje que se transmite en las propias familias. Los alumnos y alumnas que acuden a nuestra escuela han recibido la lengua española como una herencia, han aprendido en casa por medio de sus abuelos, padres y madres, que en muchos de los casos son ex alumnos del propio colegio, y de otras instituciones españolas en Marruecos. Y observamos que esta herencia lingüística necesita de una mejora en su adquisición para que se puedan abordar los estudios académicos con el mejor rendimiento posible. Desde todas las materias hemos de contribuir en el aprendizaje de la lengua castellana, e integrarla en todas nuestras acciones educativas, como se recoge en nuestro Proyecto Lingüístico de Centro.

Pero bien es cierto que en esta escuela se estudian cuatro lenguas y, además de favorecer su estudio y desarrollo en todas las materias, el propio profesorado debe dejar espacio para que la Competencia Plurilingüe de nuestro alumnado, seña de identidad de los centros de titularidad del Estado español en Marruecos, tenga su lugar. En muchos de los casos, esta riqueza de nuestro alumnado, que es la combinación del uso de varias de las lenguas, nos ayuda a mejorar este objetivo principal, el dominio de la lengua vehicular del centro, la lengua española.

Apoyándonos en estos objetivos, el alumnado de la clase de 3º de ESO ha creado una pequeña novela gráfica en cinco capítulos, que es una guía cultural del El Aaiún, en donde se muestra su herencia y patrimonio. Hemos realizado este proyecto desde las materias de lengua inglesa, añadiendo el componente de lengua española y lengua árabe, y ocasionalmente la lengua francesa, como propuesta de aprendizaje plurilingüe, junto con la materia de Educación plástica y visual, con la siguiente finalidad última: dar a conocer nuestro contexto cultural, y patrimonio.

La actividad: 16 de noviembre, Día del Patrimonio Mundial de la Unesco

El 16 de noviembre es una fecha señalada para recordar que desde el mundo de la cultura es importante preservar nuestro patrimonio, como herencia inigualable. Esta fecha celebra el Día del Patrimonio Mundial de la Unesco. La finalidad es conmemorar que en ese día de 1972 se firmó en París la Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural.

Justificación y objetivos

Desde las instrucciones de principio de curso de la Consejería de Educación en Marruecos se nos recuerda que, entre las líneas principales a seguir en nuestra acción educativa en los centros de titularidad del estado español, CTEE en adelante, hay que *revisar la propuesta pedagógica del centro, y comprobar que se ajusta a la normativa de referencia con la integración del enfoque competencial, las situaciones de aprendizaje, y el uso de metodologías activas. Asimismo, se describe al Proyecto Lingüístico de centro como un plan institucional fundamental y seña de identidad de esta red de centros, y herramienta clave en la que se definen los objetivos lingüísticos del centro y se planifican globalmente la enseñanza y uso de las lenguas en el mismo, con especial atención a la promoción de la lengua y la cultura españolas.*

Por último, se nos subraya que la Consejería de Educación coordinará aquellas actividades extraescolares y culturales que se desarrollen en todos los centros o aquellas que se consideren relevantes. Desde el Instagram oficial de la Consejería, así como en directrices recibidas en la propuesta de calendario de actividades de la misma, se nos anima a celebrar este día con actividades en el centro.

He aquí el post de la Consejería:

“Hoy, 16 de noviembre, conmemoramos los días del Patrimonio Mundial y la Tolerancia, recordando lo que nos hace únicos y lo que nos impulsa a mirarnos con respeto.

  Proteger nuestro legado es también abrirnos al otro”.

في هذا اليوم، 16 نونبر، نحتفل بيوم التراث العالمي وكذلك

باليوم الدولي للتسامح. فلنحافظ على تراثنا ونبني عالما

قائما على قيم ومعاني التسامح والاحترام المتبادل “بين

الأمم والحضارات.

Es por todo ello que desde el aula de lengua inglesa, en colaboración con la materia de EPVA, y teniendo en cuenta la planificación del proyecto lingüístico de centro, que incluye necesariamente el componente plurilingüe, basado en la metodología AICLE, hemos elaborado una propuesta didáctica de aprendizaje de las lenguas muy sugerente en la que incluimos todo lo expuesto y que recoge, además, elementos del centro de interés de nuestro alumnado, como es el presentarnos su patrimonio cultural en esta actividad.

Tenemos protagonistas españoles y de la ciudad de El Aaiún en nuestra guía cultural. Clara y José viajan a nuestra ciudad, y les reciben Gaymula y su familia. En palabras de algunos de nuestros guionistas de la novela gráfica, este es el espíritu que nos transmiten por medio de su tarea final:

قد تواصلت الفتاتان، كلارا من مدينة بيلباو و غيمولة التي تسكن في العيون، مع بعضهما البعض عبر وسائل التواصل الاجتماعي وتحدثتا واكتشفتا أنهما تشتركان في العديد من الأشياء

“Clara y José viajaban con el corazón lleno de emoción. Su destino: El Aaiún, para visitar a su amiga Gaymula. Al llegar, la ciudad los recibió con su luz dorada y el aroma del desierto, prometiéndoles aventuras inolvidables.”

“They spent all day with us and saw the beautiful sunset and those orange dunes. We prepared some tea, and meat cooked with charcoal, and spent some hours chatting, and exchanging information. Our elders told some ancient and traditional tales.”

“Un viaje al corazón del desierto. Diez días bastaron para despertarnos por dentro y llegar a El Aaiún con curiosidad, sin saber que el viaje iba a tocarnos el alma. Nos sorprendieron los colores, el aroma del té y la calma de la gente, una calma que se repetía en cada lugar que visitamos.”

Hemos tenido en cuenta los criterios de selección de un patrimonio cultural y del contexto, los objetivos marcados para la participación en actividades de promoción cultural desde la Consejería de Educación en Marruecos, y la inclusión de los elementos de un currículo adaptado, según se especifica en la Instrucción 6 de las Instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los centros de titularidad del estado español en el Exterior de Mayo de 2005, y del Artículo 10.2 del RD 1027, que citan el currículo propio de los Centros españoles y aportará una visión integradora de la cultura española y la propia del país respectivo.

Asimismo, se han tenido en cuenta los criterios generales para la elaboración de la propuesta pedagógica de centro en los CTEE, incluidos en la Resolución de 22 de septiembre

de 2022, que especifican que las situaciones de aprendizaje deben relacionar aspectos de la realidad española con el entorno inmediato del alumnado e integración de contenidos que reflejen las señas e identidades culturales de España y del país.

Este artículo propone una actividad didáctica centrada en el conocimiento y aprendizaje del español y la práctica de la lengua, tanto en sus aspectos de expresión oral y escrita como de comprensión oral y escrita. Añadimos, de una parte, los componentes de las lenguas del repertorio de estudio del alumnado, y de otra, el contexto cultural, con la conmemoración del Día del Patrimonio Mundial e identificación de la propia herencia patrimonial y su difusión, por medio de la tarea final.

Tal y como se expresa en el post de la Consejería de Educación, el reconocimiento de nuestro legado nos hace únicos, y nos impulsa a protegerlo y a mirar con respeto al otro.

Marco teórico

Objetivos de la etapa de ESO

La tarea se enmarca en un proceso de aprendizaje por proyectos. Son pequeñas investigaciones, búsqueda de información, procesamiento de textos, producción propia y original a partir de estas búsquedas, que nos van a conducir y estar preparados para ejecutar nuestra tarea final. Siempre el punto de partida, la narrativa del proyecto, ha de tener sentido para el alumnado: días especiales con temas transversales, temas dentro de la programación del curso, inquietudes que muestran, intereses personales o temas de actualidad, entre otros muchos. Nuestra conmemoración del Día del Patrimonio engloba todas estas actuaciones.

En la propuesta didáctica que nos ocupa, además de los motivos ya expuestos, se quiere contribuir a adquirir los objetivos de etapa de ESO según la normativa vigente actual, LOMLOE, Ley Orgánica 3 /2020 que modifica en su punto único la Ley Orgánica 2/2006, desarrollados en la Orden EFP/754/2022 por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la ESO en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Se detallan en su Artículo 8, destacando para nuestra tarea algunos como son los objetivos i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada, y j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de las demás personas, así como el patrimonio artístico y cultural.

Metodologías

Se trata pues de un trabajo por proyectos y tareas que desde el aula se va a trabajar en lengua inglesa, a partir del español y del árabe. Está orientado a trabajar por competencias entre las que destaca el enfoque comunicativo como metodología, la adquisición de *language skills*, tal y como se establece en el Proyecto Lingüístico de Centro. El trabajo por proyectos se muestra idóneo para desarrollar un enfoque competencial de aprendizaje que contribuye a la adquisición, por parte del alumnado, de las competencias clave que se requieren para el Perfil de Salida, al finalizar la educación básica. Se utilizan metodologías activas de aprendizaje significativo en las que se debe priorizar el desarrollo de las competencias comunicativas.

Con una situación de aprendizaje basada en proyectos se facilita la adquisición de las diferentes competencias, especialmente las de comunicación lingüística y tratamiento de la información, y la competencia plurilingüe. Se contribuye de forma directa desde la materia de lengua inglesa a la consecución de la competencia plurilingüe. Como se expresa en la mencionada Orden EFP/754/2022, el plurilingüismo integra no solo la dimensión comunicativa, sino también los aspectos históricos e interculturales que conducen al alumnado a conocer, valorar y respetar la diversidad lingüística y cultural y contribuyen a que pueda ejercer una ciudadanía independiente, activa y comprometida con una sociedad democrática. Del mismo modo tendremos en cuenta la competencia personal, social y de aprender a aprender, así como la competencia en conciencia y expresiones culturales, y esta última, que tan directamente se relaciona con el aprendizaje intercultural y sentimiento de identidad y pertenencia.

Las sociedades actuales están en constante evolución. El cambio es la seña de identidad cultural en el presente. Desde nuestra acción educativa debemos contribuir a que los estudiantes desarrollen competencias para que puedan alcanzar una ciudadanía independiente, activa, cada vez más global, intercultural y plurilingüe. Tal y como se expresa en nuestra legislación, en las actuales sociedades, culturalmente diversas, los procesos democráticos requieren del diálogo intercultural. Por lo tanto, la comunicación en distintas lenguas resulta clave en el desarrollo de esa cultura democrática.

Situación de aprendizaje

Este trabajo por proyectos conforma una situación de aprendizaje. Las situaciones deben estar bien contextualizadas y ser respetuosas con las experiencias del alumnado y sus diferentes formas de comprender la realidad. Las situaciones de aprendizaje deben fomentar aspectos relacionados con el interés común, la sostenibilidad o la convivencia democrática, esenciales para que el alumnado sea capaz de responder con eficacia a los retos del siglo XXI. Las

situaciones y proyectos de la presente propuesta parte de planteamientos de objetivos concretos que integran saberes básicos de varias materias.

El Colegio español La Paz es un centro integrado en el que se está completando actualmente la implantación de la Secundaria obligatoria. En el curso 2024-2025, el curso de 3º de ESO, tan solo una línea en la ESO, es el nivel más alto. Actualmente estos estudiantes cursan en 4º de ESO y serán la primera promoción en graduarse en Secundaria en nuestra escuela. Esta tarea de conmemoración es especialmente importante para ellos: van a transmitir el conocimiento de su cultura expresado en lengua española. El curso pasado tuve la oportunidad, como profesora de lengua inglesa, de formar parte de esta experiencia, y por primera vez, asumir la responsabilidad de impartir clase de Educación Plástica y Visual, EPVA. El aprendizaje por proyectos, la aplicación de las competencias, unir todos los objetivos y conocimientos por medio de un uso transversal de los conceptos fue un proceso de enseñanza y aprendizaje, necesario, y fue una experiencia completa y muy útil para el curso.

Habíamos aprovechado la materia de EPVA para incorporar de manera interdisciplinar los contenidos lingüísticos y la metodología indicados en el Proyecto Lingüístico de Centro. La metodología de trabajo por proyectos permite incluir cualquier modificación y adaptación necesaria para el alumnado, tanto grupal como individual, o de contenidos, pudiéndose trabajar sin problema la transversalidad, realizar una adaptación de temas, niveles, así como actividades de Diseño Universal de Aprendizaje.

Además, se deben proponer tareas o actividades que favorezcan diferentes tipos de agrupamientos, desde el trabajo individual al trabajo en grupos, permitiendo que el alumnado asuma responsabilidades personales y actúe de forma cooperativa en la resolución creativa del reto planteado.

Es un proyecto de trabajo realizado en parte con recursos de la web, es decir un proyecto diseñado para integrar las TIC en el aula de lengua inglesa. Las tareas finales se obtendrán también en parte con diversos soportes digitales. El alumnado se acerca más al contenido, y lo que es muy importante, será más fácil la difusión de los resultados de nuestras investigaciones y trabajos, por medio de varios canales, como las redes sociales del centro, vídeos y dossiers que colgamos en webs, o el libro de la novela gráfica que subimos en línea.

Favorecemos así la capacidad del alumnado para aprender por sí mismo, trabajar en equipo y aplicar métodos de investigación apropiados, con actividades que estimulan el interés y el hábito por la lectura, incluyendo un libro recogido en el plan lector del centro, prestando especial atención a la capacidad de expresarse correctamente en lengua española.

Bloque 1: punto de partida

Actividad 1. La UNESCO. Gran grupo

1.1 En grupo asamblea queremos saber sobre la actividad. El punto de partida es averiguar sobre la UNESCO y el 16 de noviembre, Día del Patrimonio Mundial. Queremos conocer lugares, monumentos, cultura mundial que ha sido reconocida, y los motivos de su elección. Accedemos a una selección de recursos web en el aula de informática, alojados en una página web diseñada por la profesora. Recogemos información sobre las cuestiones planteadas. Las respuestas en la web de UNESCO. Escuchamos el vídeo en inglés sobre el tema: Ver Bibliografía.

1.2 Accedemos al listado de monumentos en los enlaces propuestos. Ver Bibliografía. Buscamos información sobre patrimonios significativos y cercanos, entre España y Marruecos: Encontramos algunos exponentes de arte islámico, nombrados Patrimonio Mundial: el Taj Mahal y el Qutab Minar en India, la mezquita al Quds en Jerusalén, y la Alhambra de Granada, reconocida en 1984.

Conclusiones: trabajando por proyectos se obtiene información por diferentes medios, no tan solo desde el libro de texto y lo que el profesor transmite en clase. Los proyectos son un cambio de estrategia. La información se obtiene a menudo en tiempo real, o es muy reciente. Se obtienen datos en webs, blogs, o en Twitter e Instagram de los objetos de estudio.

Actividad 2. Un patrimonio en común. Trabajo individual

Estamos en el primer trimestre y vamos a desarrollar una situación de aprendizaje centrada en lo que hemos averiguado sobre el patrimonio y más concretamente sobre el reconocimiento de la Alhambra de Granada: Al Ándalus, arquitectura, y un pasado histórico común. En los CTEE las situaciones de aprendizaje deben relacionar aspectos de la realidad española con el entorno inmediato del alumnado. Deben contener una integración de contenidos que reflejen las señas e identidades culturales de España y del contexto del país.

2.1 España y Marruecos, un pasado arquitectónico y artístico en común. Es lo que se ha pretendido con esta investigación y trabajo, que preparará las siguientes fases: la investigación del patrimonio del contexto del alumnado, la zona de El Aaiún, y la futura creación de la novela gráfica y guía cultural.

Esta situación de aprendizaje se diseña para trabajar y conocer el patrimonio cultural que comparten España y Marruecos, con contenidos de aprendizaje de la materia de EPVA, a los que se añaden en las diferentes tareas, el componente lingüístico. Este proyecto nos introduce en el conocimiento del patrimonio artístico, cultural y monumental, reconocido por

la UNESCO y compartido entre los dos países. Los contenidos de la situación de aprendizaje están alojados en la página web y también editados en pdf para su impresión. Ver bibliografía.

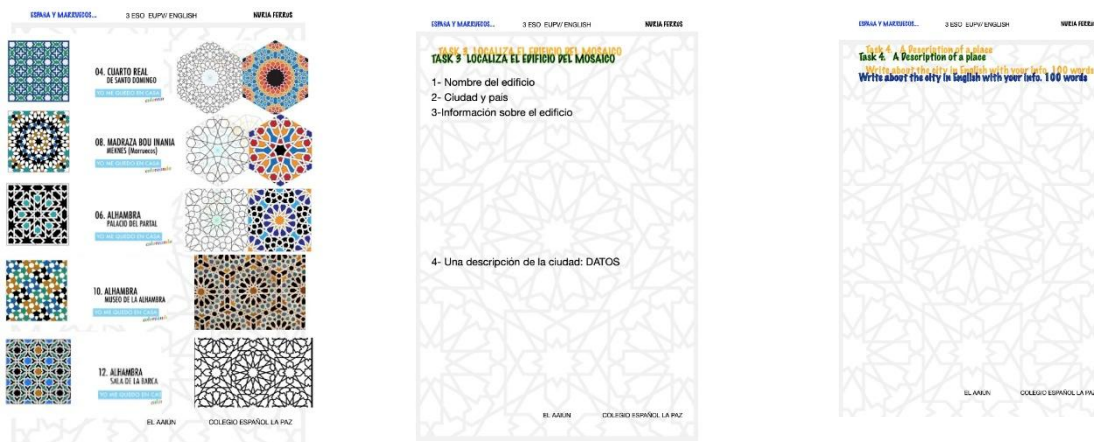


Imagen 1, 2 y 3. Fichas para la realización del proyecto

En esta tarea dibujamos, buscamos información sobre los monumentos en lengua española y en lengua inglesa, leemos, escribimos. Este cuadernillo individual es un portfolio para el alumno o alumna, en donde va a quedar registrada toda la tarea del trimestre, tanto de EPVA, como las tareas lingüísticas y sus correcciones. Aprendemos sobre las ciudades en donde están situados, y los países (España y Marruecos), así como del origen de estos mosaicos o *zelliges*, palabra de origen árabe الزليج *zulaij* que ha dado también en español azulejo.

76

2.2 En la tarea final: Aprendemos con el profesor Manuel Martínez Vela, online, a dibujar nuestros mosaicos, con regla y compás.



Imagen 4. Ficha. Tarea final para diseñar un mosaico.

2.3 He aquí algunas muestras de nuestros resultados.



Imagen 5 y 6. Algunos diseños de mosaicos realizados por el alumnado.

2.4 Terminamos la actividad visualizando en lengua inglesa dos vídeos sobre la geometría y el arte islámico en el mundo. Ver Bibliografía.

2.5 En el proceso, integración de TIC. Con esta tarea de la situación de aprendizaje hemos aprendido y hecho nuestro este proyecto de patrimonio cultural en común. Para completar la tarea desde EPVA, hemos aprendido a montar nuestra fotografía con nuestro mosaico con medios digitales:



Imágenes 7, 8 y 9. Diferentes fases del diseño de mosaicos.

2.6 Conclusiones: hemos aprendido sobre patrimonios mundiales; hemos descubierto que España y Marruecos poseen un patrimonio cultural y arquitectónico e histórico muy importante en común, que ha sido reconocido en algunos de sus monumentos, La Alhambra de Granada, en 1984; hemos integrado contenidos en varias de las lenguas del repertorio del alumnado; hemos buscado información, procesado y creado textos con un aprendizaje plurilingüe; hemos aprendido con un enfoque competencial, pues todas las competencias clave han entrado en juego con este trabajo por tareas; y, sobre todo, hemos mejorado nuestra

competencia lingüística en lengua española, objetivo fundamental de nuestro Proyecto Lingüístico de Centro.

Bloque 2: los criterios para ser patrimonio de la humanidad

Nos hemos planteado seguir en el 2º trimestre con nuestros aprendizajes desde la materia de EPVA, y la materia de lengua inglesa, atendiendo al plurilingüismo. Nos proponemos recoger información sobre nuestro patrimonio, arquitectónico, cultural y natural en El Aaiún para construir nuestra guía en cómic. Parafraseando los objetivos desde la coordinación de actividades en la Consejería de Educación de la Embajada de Marruecos, en el Día Internacional del Patrimonio Mundial, se busca sensibilizar al alumnado sobre la importancia de conservar, valorar, y difundir el patrimonio, parte esencial de nuestra identidad colectiva memoria histórica. [...] es una oportunidad para comprender que el patrimonio no es solo una herencia cultural del pasado, sino un legado para transmitir al futuro [...].

Actividad 1. Los criterios. Gran grupo.

1.1 Información/debate. Lectura y escritura. Atendiendo las directrices mencionadas, y centrándonos en nuestro contexto, en primer lugar, se propone una actividad con recursos de la web para encontrar cuáles son los criterios para la selección de cualquier patrimonio por la UNESCO. Entre los que hemos encontrado, en asamblea, y referidos a nuestros objetivos, copiamos los siguientes:

- Constituir un ejemplo eminentemente representativo de un tipo de construcción o de conjunto arquitectónico o tecnológico, o de paisaje.
- Aportar un testimonio único, o al menos excepcional, sobre una tradición cultural o una civilización viva o desaparecida.
- Ser un ejemplo eminente de formas tradicionales de asentamiento humano o de utilización tradicional de las tierras o del mar, representativas de una cultura o de la interacción entre el hombre y su entorno natural.
- Representar fenómenos naturales o áreas de belleza natural e importancia estética excepcionales.
- Ser ejemplos eminentemente representativos de las grandes fases de la historia de la tierra.
- Ser ejemplos eminentemente representativos de procesos ecológicos y biológicos en curso en la evolución y el desarrollo de los ecosistemas y en las comunidades de plantas y animales, terrestres, acuáticos, costeros y marinos.

Después de nuestras decisiones, este es el reto que vamos a asumir: transmitir todas estas ideas en nuestra novela gráfica, para reconocer nuestro propio patrimonio y herencia cultural

Actividad 2. Integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, ODS. Trabajo en grupos

En nuestras investigaciones hemos averiguado que el turismo cultural en el mundo representa casi el 37% del total del sector. Teniendo en cuenta este dato, promover que se reconozca nuestro patrimonio, sería suponer un aumento de visitantes, otro objetivo que nos vamos a marcar. Aprender una buena gestión sobre el desarrollo turístico es la base de un desarrollo económico sostenible.

Tanto este aspecto como la selección de criterios que harán de nuestra herencia cultural un Patrimonio de la Humanidad, nos conducen a relacionar la tarea con los 17 ODS que en 2015 aprobó la ONU sobre el Desarrollo Sostenible, tal y como expresa en su web: una oportunidad para que los países y sus sociedades emprendieran un nuevo camino con el que mejorar la vida de todas las personas, sin dejar a nadie atrás.

Conseguiremos que, con la creación de nuestra guía cultural, el alumnado sea un agente de cambio, al aprender sobre algunos de los objetivos de desarrollo sostenible. Entre los objetivos de este proyecto se incluyen los retos y desafíos en educación en el siglo XXI, principalmente identificar las desigualdades en todas las materias. El alumnado quiere dar valor a su cultura y su herencia tradicional y darla a conocer en el mundo.

A- Investigamos en las webs de Naciones Unidas sobre los ODS y elaboramos por grupos un cuestionario. 5 grupos de 3 o 4 personas.

B- Visitamos la exposición virtual en lengua inglesa sobre los ODS de la página web. Ver Bibliografía.

C- Intercambiamos el cuestionario entre los grupos y elaboramos uno en común en un documento Word, bilingüe inglés/ español. Lo compartimos en nuestro blog de aula.

D- Contestamos por grupos al cuestionario en común. De nuestros resultados y debates saldrá la selección de ODS referidos a nuestra novela gráfica, guía cultural.

E- Incluimos al menos una pregunta en árabe en cada cuestionario.

F- Para evaluar cuánto hemos aprendido contestamos un test alojado en la web de la ONU. Ver Bibliografía.

Se pretende contribuir a alcanzar la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible citados en la siguiente actividad.

Actividad 3. Resultados del cuestionario y propuesta de ODS

A- Cada grupo realizará por escrito una propuesta razonada de los ODS a incluir en nuestro proyecto en español e inglés.

B- Lectura en voz alta de los portavoces de los grupos en lengua española y lengua inglesa de los resultados de cada grupo.

C- Debates y votaciones. Queremos crear un foro como en Naciones Unidas.

D- Los ODS resultantes:



El 10, reducción de las desigualdades equiparando todas las culturas con logros iguales y así reducir el desconocimiento cultural existente entre árabes y musulmanes, y europeos. La desigualdad amenaza el desarrollo social y económico a largo plazo, frena la reducción de la pobreza y destruye el sentido de realización y autoestima de las personas. Puede producir discriminación y la discriminación tiene múltiples formas interrelacionadas, desde la religión y la etnia hasta discursos de odio. Hemos de enseñar a cuidar la convivencia.



El 4, proporcionar una educación de calidad, todos y todas tenemos grandes talentos que pueden ayudar a los demás. La educación ayuda a reducir las desigualdades y a alcanzar la igualdad de género. También ayuda a las personas de todo el mundo a vivir una vida más saludable y sostenible. La educación es igualmente importante para fomentar la tolerancia entre las personas y contribuye al desarrollo de sociedades más pacíficas.



Y por último el 15. Vivimos en pleno desierto en un paraje natural totalmente virgen. Preservar la autenticidad de este paraje, gestionar la biodiversidad, conservar la vida y proteger los ecosistemas terrestres, el agua, y frenar la desertificación marcan objetivos prioritarios. Busca luchar contra la degradación de las tierras, y detener la pérdida de biodiversidad. Los ecosistemas terrestres son vitales para el

sostenimiento de la vida humana, contribuyen a más de la mitad del PIB mundial e incluyen diversos valores culturales, espirituales y económicos.

Conclusiones: aprender sobre los objetivos de desarrollo sostenible, la agenda 2030 de la ONU, nos conduce a identificar con más facilidad cuales son las metas y objetivos para transformar el mundo, lo que hay que preservar en una sociedad, cultura, convivencia, respeto, igualdad, educación, la paz y la justicia para mejorar. Con este aprendizaje identificamos qué debe prevalecer en nuestra herencia y patrimonio que pueda contribuir a estos objetivos. En nuestro caso, en El Aaiún, preservar nuestros ecosistemas, fomentar un desarrollo turístico sostenible, frenar las desigualdades y discriminación, o fomentar la educación contribuyen a reconocer cuáles son los elementos que podrían conformar la valoración de algún patrimonio mundial.

Bloque 3. Guía cultural y novela gráfica

Este bloque se desarrollará durante el 3º trimestre. Siguiendo los contenidos de la programación de EPVA se nos sugiere aprender a relatar de modo gráfico, lenguaje de representación visual, y a manejar las lenguas de forma directa e impactante, tal y como es la narrativa de una historia contada en cómic.

✓ Guía cultural de El Aaiún en 5 capítulos

Vamos a conocer el patrimonio cultural de esta ciudad y su entorno, en relación a la misión cultural española con el Colegio Español La Paz en El Aaiún, único legado cultural de España en esta ciudad, junto con la representación del Gobierno español.

Quiero asimismo destacar la importancia de los autores y autoras, el grupo de 3º de ESO, ya que son el grupo de alumnos y alumnas que actualmente cursan 4º de ESO, y que son la primera generación académica en titular en Secundaria en el Colegio español La Paz en el presente curso 2025-2026, sienten una cierta responsabilidad en sus decisiones.

✓ Legado cultural

Introducimos, tal y como se ha explicado, los criterios de selección de un patrimonio. Destacamos el 16 de noviembre según la promoción de actividades culturales de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Marruecos. El legado cultural de España y de la zona del contexto educativo entran en juego.

✓ Igualdad / sin estereotipos

Dos chicas son las protagonistas, una española y una saharai, Clara y Gaymula. Trabajamos la igualdad, eliminamos estereotipos por razón de sexo, y damos protagonismo a

las mujeres, criterios igualmente promovidos por la Consejería de Educación en Marruecos, y la legislación educativa vigente.

- ✓ Integración de las TIC y competencia digital

Se destaca el uso de redes sociales, para la difusión de contenidos en la guía cultural. Se integran contenidos y recursos de la web para llevar cabo este proyecto.

Actividad 1. Lenguaje visual. Trabajo individual

Aprendemos de modo individual a crear ítems relacionados con el lenguaje visual del comic, con la ayuda de las explicaciones del libro de la materia y sus ejemplos, y a construir un *storyboard* o guion. También recurrimos al aprendizaje con recursos de la web.

Asimismo, trabajamos sobre la síntesis de la información que queremos transmitir en nuestra novela gráfica: los alumnos y alumnas revisan la investigación previa, ya realizada, repasan las decisiones tomadas, los guiones y los textos. Recordemos el uso realizado de las TIC en el desarrollo de la creatividad, la construcción de nuevos contenidos.

Este análisis y síntesis de los estudiantes les conduce a la siguiente fase: la creación de sus propios cómics, una tarea en la que ponen a prueba su creatividad. Se trata de aprender haciendo, *learning by doing*: claves del aprendizaje activo en un proyecto de cómic.

Actividad 2. Guion y *storyboard*. Trabajo por grupos

A- En reunión asamblea se expone la temática que hemos trabajado durante el curso los objetivos a conseguir: realizar un proyecto relacionado con la necesidad de destacar nuestra herencia cultural. Será un libro de cómic en 5 capítulos, uno por cada grupo.

B- Organización: 5 grupos heterogéneos. Trabajo colaborativo. Se organiza la división de los grupos que será de tres o cuatro miembros, y se apunta la necesidad de marcar los roles de cada miembro para la formación de esos grupos. Necesitamos al menos un dibujante por grupo, y otra persona que se encargará de supervisar y coordinar su parte de la historia. Un tercer miembro se encargará de completar los textos de los guiones y los textos de los personajes del cómic. Todos los miembros realizan sugerencias al guion, y aportan ideas nuevas. Todos participan y ayudan y trabajan de forma colaborativa.

En cada grupo debe haber, al menos, un dibujante, un guionista y un supervisor de los textos en los tres idiomas, árabe, inglés, español, en un trabajo plurilingüe.

C- Formados los cinco grupos, las dos primeras sesiones resultaron mágicas por el grado de implicación del alumnado. El alumnado, desde sus grupos respectivos, estuvo conformando el guion de la historia que íbamos a escribir, a partir de un hilo conductor de una idea principal de salida: “imaginad que llega un extranjero a vuestra ciudad, y quiere aprender rápidamente sobre las costumbres, los lugares importantes a visitar, qué hacer si le invita una familia, y qué debe conocer para poder respetar los códigos culturales. En definitiva: ¿qué hace único a vuestra herencia cultural?

D- Coordinación de los grupos: una alumna es nombrada coordinadora general del guion, y se encargará bajo la supervisión de la profesora de verificar que los 5 capítulos tienen coherencia y completan toda la historia de nuestra guía cultural.

E- El guion: coordinación por grupos y contenidos de los capítulos. A partir de esta coordinación se escribe un guion principal que resume la historia completa y se distribuyen las tareas por grupo. Gaymula es una chica de El Aaiún. Tiene 17 años y es alumna del Colegio Español La Paz. Clara es una chica de la misma edad, española, que vive en Bilbao. Los abuelos de Clara, Mariano y Regina, estuvieron viviendo en su juventud unos años en El Aaiún. Regina, jubilada, fue maestra de primaria en la escuela española, y su marido trabajó en una empresa de tejados y construcciones. Recuerdan esta ciudad con mucha alegría y siempre le cuentan anécdotas a Clara. Ella siente curiosidad y empieza a investigar en redes sociales y páginas web cómo es y cómo fue El Aaiún. Conecta con Gaymula por Instagram, hablan muchas veces y se hacen amigas. Los abuelos de Gaymula hablan español y son los que le han transmitido esta lengua. Dris, el abuelo, fue profesor de árabe en la escuela de La Paz, y Ghalia estudió en la Escuela Hogar de la Sección Femenina en El Aaiún. Acuerdan conocerse. Clara viajará a El Aaiún para conocer a la familia y la zona. Viene acompañada de su hermano José, quien es un creador de contenidos en Redes. Los dos, quieren conocer todo de esta ciudad y sus alrededores, y darlo a conocer ya que piensan que es un lugar maravilloso y deben compartirlo.

F- Aquí incluimos dos fichas que reflejan la organización del trabajo por grupos y escenas a desarrollar: coordina una alumna, que ayuda a las tomas de decisiones en el guion y el storyboard, con la supervisión de la profesora. Generamos unas fichas por grupo que compartimos online. Los grupos pueden así revisar y controlar las ideas que van aportando y sus correspondencias con las escenas dibujadas, o los diálogos de los bocadillos. Es la parte escrita del storyboard. Se puede supervisar según un código de colores lo que ya está hecho, lo que falta, y las nuevas aportaciones. Ver Bibliografía.

Grupo 1 Imama - Ghalia- Safa- Mariam**ESCENAS**

Abuelos: Conversaciones

Rutina de una chica estándar en El Aaiún. Tiene 18 años. Gaymula.

Añadir + hojas de conexión previa y comunicación online (Instagram...+ videoconferencia...)

En casa ... conexión videoconferencia, la familia, la amistad.

Visitas al - Hammam - desierto...en Saquía al Hamra, en al jaima, comidas familiares

Hojas con vida actual y moderna: salidas fin de semana**Hacer copia de dibujos mas realistas de la ciudad para presentación inicial****Hoja última .. llegada al aeropuerto**

- aeropuerto recibiendo a Clara y José

FALTAN BOCADILLOS**FALTAN OPERSONAJES + CARTULINAS****Grupo 2 Hala Dris Mohamed El Bachir Nidal****ESCENAS**

Llegada de Clara a El Aaiún con su hermano José .. vlogger

Aeropuerto recogida

De camino al hotel, la ciudad

Hotel Saharatel... **zona nueva, imágenes****Recogida de los amigos saharauis y familia****Comida en Gardenia, un restaurante moderno****GARDENIA POR DENTRO****Visita a la plaza del Mechouar y vista de la Duna grande de fondo en el paseo de las fuentes y parques****Llamada de la oración y gran mezquita y vista de la zona de las platerías****Visita a Um Saad****DIALOGOS y + PERSONAJES**

84

Imagen 10 y 11. Ejemplos de fichas de organización del trabajo en grupo.

Conclusiones: podemos evaluar con todas estas acciones la coordinación del grupo y el grado de autonomía del alumnado a la hora de la organización interna en cada grupo, la toma de decisiones y cómo ejecutarlas.

Bloque 4. Resultados. La novela gráfica

Actividad 1. La escritura del guion

La creatividad, la rigurosidad al contenido del fragmento y los detalles de la historia que se quiere reflejar, o la gramática y ortografía, son algunas de las cuestiones a evaluar, ya que muestran claramente la adquisición de las competencias.

Para el proceso de trabajo nos basamos en las propuestas de Isabel García Velasco y la utilización del cómic como una herramienta versátil para introducir textos más complejos y que se muestra idónea para aprender idiomas.



Imagen 12. Alumna elaborando el cómic a partir del guion.

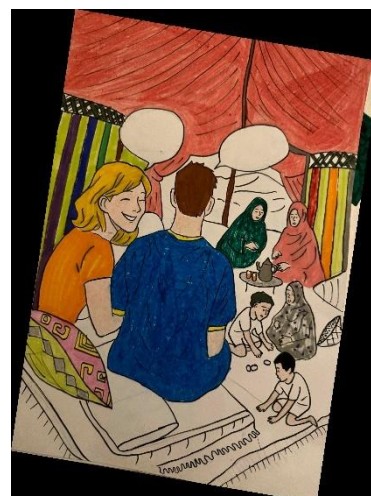
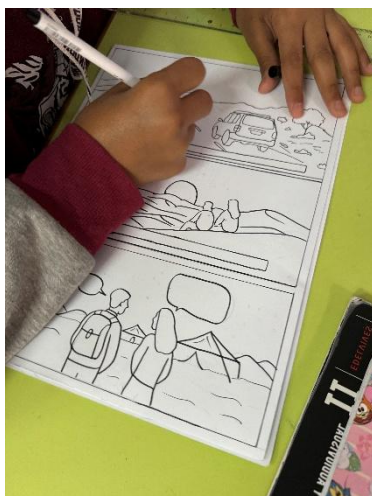
Y si, además, crean sus propios cómics se aprende a sintetizar, resumir, creando su propia información. Ver Bibliografía.

A. Los textos: a partir de los *storyboards* (ver bibliografía) se han redactado en los grupos los textos que resumen la narración de los que acontece en cada capítulo. Se han redactado en los tres idiomas propuestos, español, inglés y árabe. Se corrigen, se pasan a limpio y se aprende a identificar los errores. Tenemos un archivo de escritura que se aloja en un blog de aula.

Asimismo, hemos extractado la información para adaptarla al lenguaje coloquial que requiere el montaje del cómic: hemos redactado y corregido los textos de los bocadillos.

B. La guía cultural: Proceso de construcción y montaje.

Cada grupo realiza sus guiones y escenas siguiendo el hilo conductor. Antes de finalizar la tarea, la construcción del libro, un portavoz de cada grupo realiza lecturas en voz alta para poder coordinar los contenidos de cada capítulo. Realizamos modificación en los guiones. A veces hay que añadir o quitar y reestructurar, para que la historia final no tenga ideas sueltas. Practicamos la lectura y la escritura.



Imágenes 13, 14 y 15. Alumnos en el proceso de montaje del cómic.

Asimismo, en varias ocasiones se han dictado referencias e instrucciones generales que también ha sido necesario leer en voz alta para llegar a acuerdos de resolución.

En la comunicación durante los trabajos en grupo se ha priorizado en todo momento el español como lengua vehicular del centro, y la lengua inglesa propia de la materia.

Los guiones se han corregido, pasado a limpio verificando los errores y han sido alojados en nuestro blog de aula en el aula de informática.

Después, se han corregido errores que ya se habían plasmado en el propio cómic, cambios de vocales, producto de las interferencias lingüísticas, faltas de ortografía, y acentos, así como la puntuación.

Finalmente, hemos distribuido tareas para el montaje de un libro: diseño de cubiertas, títulos, un prólogo de presentación, índices, autores y referencias.

Conclusiones: se ha comprendido que el proceso creativo nace de la investigación y formación previa. Para crear algo nuevo, algo que queremos transmitir, es necesario recoger una información necesaria, procesarla para poder expresar y transmitir con fuerza lo que se pretende. Las tecnologías nos han ayudado en todos los pasos, nos han proporcionado datos y también nos han ayudado a construir el proyecto. Pero hemos visto la importancia del componente humano y del trabajo en equipo. Cada uno con su talento ha contribuido a que entre todos construyamos nuestro objetivo. Y para ello, para poder comunicarnos y expresarnos adecuadamente, objetivos últimos de nuestra tarea, la lengua, y su uso correcto, en todas sus modalidades, se ha evidenciado como un componente imprescindible.

C. El libro. Mostramos uno de los capítulos de la novela gráfica. Cada capítulo contiene una página de cubierta, entre 7/8 páginas que narran la historia, y tres hojas que resumen la historia del capítulo cada una de ellas en un idioma diferente.

86

Título de la novela gráfica: *10 días bastaron*

Capítulo 3. Volando con Antoine

Guion del cómic: un viaje al corazón del desierto. Diez días bastaron para despertarnos por dentro y llegar a Dakhla con curiosidad, sin saber que el viaje iba a tocarnos el alma. Nos sorprendieron los colores, el aroma del té y la calma de la gente, una calma que se repetía en cada lugar que visitamos.

En Dakhla nos sorprendieron el mar y el viento, la fuerza del agua y la sensación de libertad. Viajamos en avión hasta allí y allí alquilamos un coche. Dedicamos un día entero al surf, acompañados por un guía, compartiendo el esfuerzo, el cansancio y la conexión con el océano.

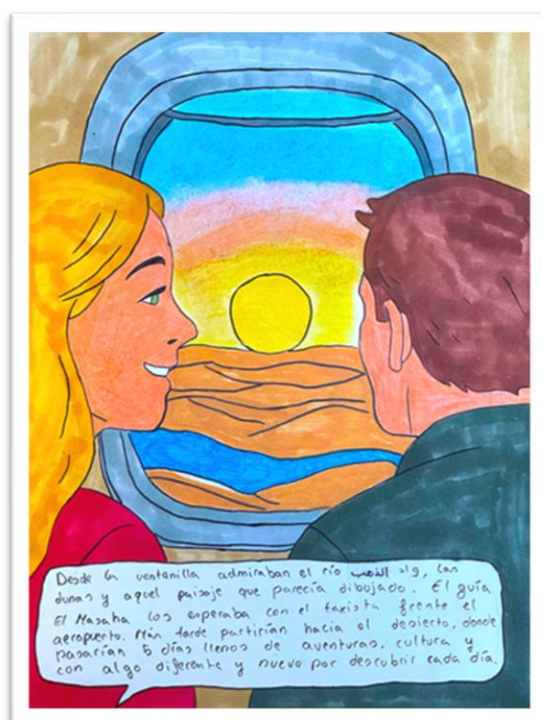
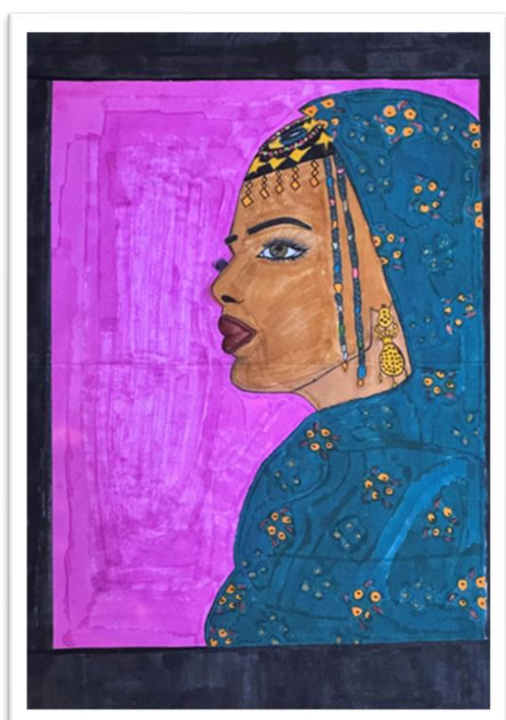
En Tarfaya nos envolvió el silencio y la historia. Aprendimos sobre la historia de Antoine de Saint Exupéry y la del primer correo aéreo en esta zona, en el museo que los amigos de la aviación han montado allí, en Tarfaya, Cabo Juby. Visitamos el museo y después leímos *El Principito*, una historia que nos gustó y que, leída allí, tuvo otro sentido, sentados con víveres

saharauis y el paisaje acompañándonos. En el cercano lago de Naila, la naturaleza marcó el ritmo, caminamos, observamos aves y aprendimos a parar, a escuchar y a sentir sin prisas.

Al día siguiente el desierto nos envolvió. Dormimos bajo un cielo lleno de estrellas y en el silencio más profundo entendimos lo esencial. Junto al fuego compartimos historias, aprendimos el ritual del té y escuchamos cantos que hablaban de un pasado que sigue vivo.

Cocinamos con una familia saharaui, la familia de Gaymula, y en cada sabor había historia, amor y resiliencia, porque aquí la comida también cuenta historias.

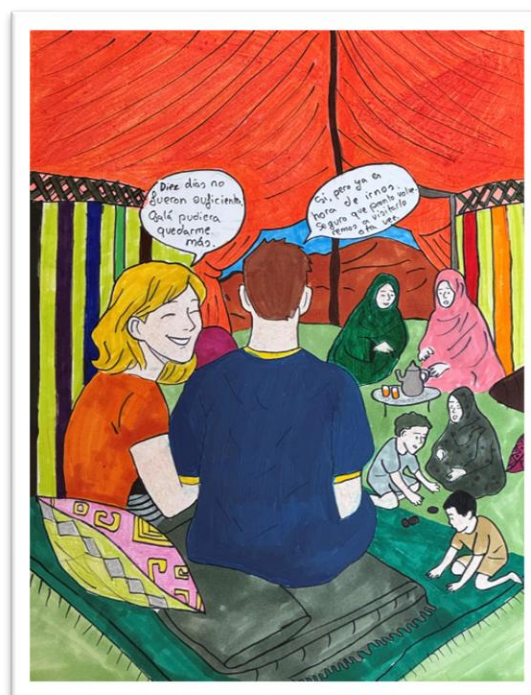
El cómic





Imágenes 16, 17 y 18. Viñetas del cómic del proyecto del C.E. la Paz de El Aaiún.

88



Imágenes 19 y 20. Viñetas del cómic elaborado por el alumnado del C.E. La Paz de El Aaiún.

Evaluación

Siendo muchas las tareas a realizar en este proyecto, todas ellas tienen que ser valoradas. Para ello empezamos por hacer un *check list*, en español e inglés, de manera que el alumnado verifique si se han completado todas las tareas secundarias, y que se entregarán a la profesora a modo de portfolio.

Nuestra guía cultural de El Aaiún

- 1- Imprime este listado para marcarlo
- 2- Completa tu capítulo: Todo pintado y dibujado, los bocadillos terminados y rellenos.
- 3- Borradores de los guiones
- 4- Guiones en español y su corrección
- 5- Guiones en inglés y su corrección
- 6- *Storyboard*
- 7- Diálogos escritos
- 8- Bocetos y *storyboard*
- 9- Guiones en árabe y su corrección
- 10- Roles en los grupos y nombre de los autores
- 11- Una copia de la organización general que ha generado tu profesora.

89

Ejemplo de Rúbrica

GRUPO :	COORDINACIÓN	GUIÓN ESPAÑOL	GUIÓN INGLÉS	GUIÓN ÁRABE	BUBBLE SPEECHES
1	1- 2- 3- 4	1- 2- 3- 4	1- 2- 3- 4	1- 2- 3- 4	1- 2- 3- 4
2	1- 2- 3- 4	1- 2- 3- 4	1- 2- 3- 4	1- 2- 3- 4	1- 2- 3- 4
3	1- 2- 3- 4	1- 2- 3- 4	1- 2- 3- 4	1- 2- 3- 4	1- 2- 3- 4
4	1- 2- 3- 4	1- 2- 3- 4	1- 2- 3- 4	1- 2- 3- 4	1- 2- 3- 4
5	1- 2- 3- 4	1- 2- 3- 4	1- 2- 3- 4	1- 2- 3- 4	1- 2- 3- 4

Rúbrica de elaboración propia.



Imagen 21. El alumnado autor del libro '10 días bastaron', en el Colegio Español La Paz de El Aaiún.

Bibliografía

Legislación sobre aspectos metodológicos

RD 1027/1993, de 25 de junio por el que se regula la acción educativa en el exterior.

LOE/LOMLOE Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Orden EFP/754/2022, de 31 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de ESO en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Resolución de la Secretaría de Estado de Educación por la que se establecen los criterios para la elaboración la propuesta pedagógica de las etapas de educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato de los centros de titularidad del estado español en el exterior, y se regulan determinados aspectos organizativos, de 28 de septiembre 2022.

Instrucciones de organización y funcionamiento de los centros de titularidad del Estado Español dependientes de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Marruecos para el curso 2025/2026.

Para el proyecto

[Libro elaborado durante el proyecto: 10 días bastaron](#)

Del Bloque 1. Punto de partida

[Información sobre la UNESCO](#)

[Información sobre el Patrimonio Mundial de la UNESCO](#)

[Información sobre el Día Internacional del Patrimonio Mundial y el papel de España](#)

[Información sobre el Patrimonio de la Humanidad en España](#)

De la situación de aprendizaje del 1er trimestre

[España y Marruecos un pasado en común](#)

[Con regla y Compás](#)

[Audio Entrevista a Manuel Martínez Vela](#)

[An Introduction to Islamic Art](#)

[Numbers, Patterns, Purpose](#)

[Trabajos geometría alumnado](#)

De la situación de aprendizaje del 2º trimestre

[Objetivos de desarrollo sostenible](#)

[Sustainable Development Goals: 17 Goals to Transform our World. United Nations](#)

[Test sobre desarrollo sostenible](#)

[Cuestionario alumnado sobre ODS](#)

De la situación de aprendizaje del 3er trimestre

Lenguaje de cómic:

[Storyboard:](#)

[Guion proceso de creación por grupos:](#)

[La escritura del guion:](#)

[Fotos proceso de montaje de comic:](#)

[Algunas fotos que nos inspiraron:](#)

Redes sociales

[Facebook](#)

Libros consultados

Fanfest EPVA Grupo Edelvives 3º de ESO 2024

DE SAINT-EXUPÉRY, A. (2008), *El principito*, Salamandra.

MARTÍNEZ VELA, M., “La Alhambra con regla y compás” y “cuaderno de trabajo, 24 patrones para dibujar la Alhambra”. Ed. Almuzate.

[Descubrir el arte islámico. Una guía para educadores. Museum with no frontiers](#)

