

NÚMERO 1, ENERO 2020

ForLingua

Noviembre - 2019

FORO SOBRE EL ESPAÑOL: INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA

REVISTA DIGITAL



Universidad
de Alcalá

ALCALINGUA



Revista digital

***Foro sobre el español: investigación
y docencia***

Año 2020, número 1

ALCALINGUA - UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

ForLingua 1

REVISTA DIGITAL
Número 1. Año 2020

FORO SOBRE EL ESPAÑOL: INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA

DIRECTORAS
M.^a Teresa del Val y
M.^a Ángeles Álvarez

EDICIÓN AL CUIDADO DE
María Salud Álvarez Martínez

DIGITALIZACIÓN Y MAQUETACIÓN
María Salud Álvarez Martínez

© 2020, de los textos, los autores
© 2020, de la edición, Alcalingua de la Universidad de Alcalá

ISSN: 2660-7026 (en trámites)



Foro sobre el español: investigación y docencia

Año 2020, número 1

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	5
------------------------	---

CONFERENCIAS PLENARIAS

Rafael RODRÍGUEZ PONGA Y SALAMANCA: La promoción de la lengua y la cultura: los institutos nacionales y las redes internacionales	9
Patricia SANTERVÁS GONZÁLEZ: Cómo ser profesor de una lengua extranjera y no morir en el intento	27

MESAS REDONDAS

David SOUSA y Fernando TABERNEIRO (Edelsa/AnayaELE): La difusión de la lengua y la cultura por las editoriales. La figura del asesor didáctico .	33
Julio CAÑERO SERRANO (UAH): Salidas profesionales y oferta de la Universidad de Alcalá	39

POENCIAS

Sonia ADEVA MERINO: La evaluación en la era digital	45
Sandra BUENO PERUCHA: Las inteligencias múltiples y el aprendizaje cooperativo en el aula de ELE	59
Rida EZZAHIF CHAHINAOU: El componente lúdico en las clases de ELE	75
Gabriela E. FARIÑAS MACIEL: Cómo hacer un reggaetón en poco tiempo . . .	91
Silvia GARCÍA HERNÁNDEZ y Bruno ECHAURI GALVÁN: Del radiocasete y las fichas al profesor 2.0: dos proyectos multimodales para el desarrollo de destrezas en lengua extranjera	103
Alba GARRALETA GONZÁLEZ: La interpretación de las oraciones copulativas con adjetivos <i>i-level</i> en español. Un estudio experimental sobre la capacidad referencial en la adquisición de L1	121
Lucía MARTÍNEZ LÓPEZ: La enseñanza del léxico en lengua materna	149
Laura de MINGO AGUADO: El uso del enfoque por tareas en un curso de español	209
Cristina RIVET RUBIO: La expresión de la emoción en el aula de Literatura en ELE. Poema 126 de Lope de Vega y Carpio	225
Elisabetta ROMANELLI: Los realia de la cultura gastronómica costarricense: un caso de traducción	237



PRESENTACIÓN

Desde Alcalingua, queremos presentar la nueva revista digital que dará cabida a los trabajos e investigaciones de los alumnos de Posgrado y de Grado, vinculados a la Universidad de Alcalá, así como a todos los profesionales dedicados a la enseñanza de una lengua (extranjera o materna), que quieran participar en estas Jornadas, que se celebran dos veces al año (otoño y primavera).

Las primeras Jornadas, octubre de 2019, acogieron a más de una veintena de participantes que desde diferentes ámbitos (alumnos de Grado y Posgrado, profesores, ámbito editorial y representantes institucionales de la UAH) debatieron sobre la importancia de la figura del profesor de una lengua extranjera y las posibles salidas profesionales.

El resultado de algunas ponencias, mesas redondas y conferencias se reúne en esta revista digital para que su difusión sea mayor.

Confiamos en que esta iniciativa reciba el apoyo y el interés de nuestros nuevos, o futuros, egresados, para que se despierten vocaciones sobre una profesión atractiva y muy sugerente, que permite conocer el mundo, otras lenguas y otras culturas.

Alcalá de Henares, 27 de enero de 2020

M^a Teresa del Val
Directora General

M^a Ángeles Álvarez
Directora de Estrategia e Innovación

Alcalingua-Universidad de Alcalá

CONFERENCIAS PLENARIAS

La promoción de la lengua y la cultura: los institutos nacionales y las redes internacionales

Rafael RODRÍGUEZ-PONGA Y SALAMANCA
Universitat Abat Oliba CEU, CEU Universities, Barcelona
ORCID 0000-0002-0855-525X

En la actualidad, muchos países dedican una especial atención a la promoción de la lengua y la cultura, tanto dentro como fuera del ámbito de su propio territorio geográfico. La realidad es que hay apuestas decididas por parte de algunos gobiernos, aunque no siempre ha sido así. Ahora mismo, conviven en el mundo entidades públicas y privadas, que trabajan en un conjunto de actividades internacionales de tipo cultural y lingüístico.

Como punto de partida, es importante subrayar que, de manera natural, la lengua y la cultura forman parte esencial de la vida social y, al mismo tiempo, de la vida de cada persona, de cada uno de nosotros. Una consecuencia de ello es la voluntad de dar a conocer nuestra lengua y nuestra cultura a los demás, quizás como herencia ideológica de lo que hicieron los griegos y los romanos.

Verdaderamente, podemos expresar mejor esta idea si la decimos en plural: las lenguas y las culturas están presentes en nuestras vidas, dado que cada vez hay más personas que aprenden varias lenguas y adquieren conocimientos sobre otras culturas.

En nuestros días, un instrumento que ha resultado ser muy útil para esta finalidad es la creación de centros culturales en países extranjeros. Se trata de instalaciones en las cuales se enseña una lengua (o varias) y se realizan diversas actividades culturales, como pueden ser conferencias, conciertos, exposiciones de arte, debates intelectuales, ciclos de cine, etc. Estas instalaciones

están abiertas al público, situadas en un lugar atractivo en la ciudad, con cierta frecuencia en edificios significativos y dotados de aulas, auditorio y salas de exposiciones, además de contar con una biblioteca-mediateca. A veces, pueden ser más modestos y estar ubicados simplemente en un piso de un edificio de oficinas, pero en todo caso desempeñan el mismo papel.

Los centros culturales, en el contexto internacional, tienen una doble función: por un lado, tener presencia en otro país y así difundir lo propio en un contexto extranjero; y, por otro lado, atraer a las personas interesadas para que puedan conocer mejor nuestra lengua y nuestra cultura.

Me estoy refiriendo, evidentemente, a centros culturales que están enfocados a un público amplio y heterogéneo, que tiene unas necesidades lingüísticas y culturales. No me refiero a los centros docentes dirigidos al público necesariamente infantil y juvenil, ni a la transmisión del conocimiento en entidades docentes que forman parte del sistema educativo reglado, porque esa es una cuestión distinta.

La cuestión que quiero abordar ahora es el papel de los institutos nacionales, es decir, las entidades que gestionan y organizan los centros culturales en la acción exterior de los países, y las redes internacionales que los agrupan.

SIGLO XIX: INICIATIVA SOCIAL DE LA PROMOCIÓN DE LA LENGUA Y LA CULTURA

Es interesante constatar que las primeras organizaciones modernas en esta materia surgieron por la iniciativa privada, en el siglo XIX. No fueron los gobiernos los que empezaron esta forma de política de difusión cultural y lingüística en el exterior, sino que fue la sociedad civil, en concreto, en Francia.

En efecto, fue un grupo de escritores, científicos e intelectuales franceses los que se propusieron poner en marcha una asociación que sirviera de germen para, a su vez, crear nuevas asociaciones comprometidas con la difusión de la cultura francesa y con la enseñanza del francés, en distintas ciudades del mundo. Nació así, en 1883, la Alliance Française¹, institución pionera, que ha

¹ <<https://www.fondation-alliancefr.org/?cat=538>>. [Consultado el 21 de diciembre de 2019].

contribuido a difundir el buen nombre de Francia por todo el mundo. Su nombre oficial era, al principio, «L'association nationale pour la propagation de la langue française dans les colonies et à l'étranger» ('La asociación nacional para la propagación de la lengua francesa en las colonias y en el extranjero'), pero muy pronto empezó a utilizar la denominación de Alianza Francesa.

Su primera sede estaba en París, donde hoy está su cuartel general. Algunas personalidades muy conocidas, como el escritor Jules Verne, el empresario y diplomático Ferdinand de Lesseps –promotor del canal de Suez– o el médico Louis Pasteur formaban parte del equipo directivo.

Me resulta especialmente significativo que la primera Alianza Francesa que se creó en el exterior fue en Barcelona, en 1884. Enseguida, se crearon en Senegal, en Mauricio y en México, lo que da una idea de la vocación internacional del proyecto desde sus propios inicios.

La visión de ese grupo de intelectuales franceses, orgullosos de su lengua y su cultura, dispuestos a difundirla por el mundo, tuvo éxito. Veamos cómo su idea, que llega hasta hoy con fuerza multiplicada, tuvo éxito muy pronto.

Así, unos años después, la Italia ya políticamente unificada, sintió la misma vocación, gracias a sus escritores e intelectuales, dando lugar a la creación en 1889 de la Società Dante Alighieri², que también está hoy presente en numerosas ciudades y países.

La Alianza Francesa y La Dante son, por tanto, las dos instituciones más antiguas dedicadas a la difusión de la lengua y la cultura, y que han creado sendas redes de centros, asociaciones y comités, repartidos por todo el mundo. Nacieron como entidades de iniciativa privada, sin ánimo de lucro, tanto en su sede central como en cada una de las ciudades donde están presentes. Y así siguen siendo.

En el caso de los intelectuales franceses –como después en el de los italianos– se partía del planteamiento basado en el orgullo que sentían por lo propio y en la voluntad de difundirlo por otros países; y, por tanto, con la finalidad de captar amigos, lectores y amantes de la cultura francesa repartidos por ciudades y países muy diversos, unos dentro de la hoy llamada Francofonía y otros fuera de ella.

² <<https://ladante.it/chi-siamo.html>>. [Consultado el 21 de diciembre de 2019].

SIGLO XX: INICIATIVAS GUBERNAMENTALES

En el siglo XX se produjo un cambio importante, con la entrada de los gobiernos en esta materia y, por tanto, con el peso de las decisiones políticas.

El gobierno francés se dio cuenta de la importancia de esta cuestión y creó su propia red de centros culturales, bajo la denominación de Institut Français. El primero que abrió en el extranjero fue en Italia, concretamente en Florencia: «l' Institut français de Florence», inaugurado en 1907³.

En 1910, se creó en Madrid⁴ el Institut Français, dependiente de la Embajada de Francia; y en Barcelona abrió sus puertas en 1921.

Es interesante señalar que, actualmente, conviven en España ambas redes culturales francesas, aunque con un cierto reparto. En Madrid, hoy en día, contamos con la Alianza Francesa y con el Instituto Francés. En la ciudad de Barcelona, sin embargo, funciona solo el Institut français, mientras que la Alianza ya no está presente en la Ciudad Condal, pero sí en otras ciudades de Cataluña.

Por su parte, el gobierno británico, en 1934, creó el British Council⁵, con la misma finalidad, es decir, la de fomentar las relaciones internacionales a través de la cultura y la lengua inglesa. Su nombre original era «British Committee for Relations with Other Countries». Su página web dice que «our first overseas offices opened in 1938, making us the oldest cultural relations organisation in the world» ('nuestras primeras oficinas exteriores abrieron en 1938, lo que nos hace ser la organización de relaciones culturales más antigua del mundo'). Sin embargo, como hemos visto en los párrafos anteriores, Francia e Italia se habían adelantado varias décadas a las decisiones del gobierno británico. No tienen, pues, los británicos, el mérito de ser los primeros en la materia, pero sí es necesario dejar constancia de que el British Council sí es la red gubernamental más antigua para la difusión de la lengua y la cultura en el exterior.

³ <<https://www.institutfrancais.it/fr/roma/linstitut-francais-italia>>. [Consultado el 20 de diciembre de 2019].

⁴ <<https://www.institutfrancais.es/madrid/el-institut/quienes-somos/>>. [Consultado el 21 de diciembre de 2019].

⁵ <<https://www.britishcouncil.org/about-us/history>>. [Consultado el 21 de diciembre de 2019].

El gobierno británico pretendía ir más allá de la lengua y la cultura. Tenía una finalidad claramente política: mejorar la influencia británica en el mundo. Las fechas de su creación son importantes, porque se trataba de un momento en el que las ideologías totalitarias del siglo XX estaban en auge en Europa: de una parte, el nazismo y el fascismo; y, de otra parte, el comunismo. Los británicos buscaban la forma de ofrecer su propia visión.

Por su parte, el gobierno italiano inició una política de centros culturales en el exterior, más allá de La Dante. Es decir, siguió el modelo francés de tener dos redes de centros culturales, una privada y otra estatal. En 1939 abrió sus puertas en Madrid el Istituto Italiano di Cultura⁶.

Tras la Segunda Guerra Mundial, se produjeron cambios significativos en la política cultural exterior de los países.

En 1946, el gobierno español creó el Centro Cultural Español en Londres, nada menos. Es muy significativo que fuera justo al año siguiente del fin de la Segunda Guerra Mundial y que eligiera la principal capital europea del bando aliado. Sin duda, era un intento de mejorar su imagen. Poco a poco, España fue creando otros centros similares, que después se incorporaron al Instituto Cervantes, como veremos. Por tanto, el de Londres es nuestro centro cultural más antiguo de la actual red exterior, con este sentido moderno, en esta nueva etapa de la posguerra mundial.

Por su parte, la nueva República Federal de Alemania creó el Goethe Institut, en 1951, como organismo estatal con sede en Múnich. Nació con la idea de generar una nueva opinión internacional favorable a la Alemania occidental. Este nuevo instituto, con su red de centros, sustituyó a la Deutsche Akademie, que había sido creada en 1925, pero que realmente no era lo mismo.

La finalidad, por tanto, del gobierno alemán, también era entonces y es hoy principalmente política: dar una buena imagen de Alemania en el mundo. Por eso, el Goethe Institut dedica muchos esfuerzos, además de la enseñanza de la lengua alemana, a temas internacionales como los derechos humanos, el papel la sociedad civil y el cuidado del medio ambiente. Frente a lo que hacen otras instituciones, el Goethe evita normalmente hablar de «cultura ale-

⁶ <https://iicmadrid.esteri.it/iic_madrid/it/istituto/storia>. [Consultado el 30 diciembre 2019].

mana», porque es un concepto que muchos niegan, como consecuencia de la propia historia del país en el siglo XX.

El British Council y el Goethe Institut sirvieron de modelo para que en España las Cortes Generales aprobaran la ley de creación del Instituto Cervantes en 1991. De esta forma, nació el gran instituto español, impulsado por el Gobierno y bajo el patrocinio de la Corona, en vísperas del V Centenario del Descubrimiento de América (1992). El nuevo Instituto reunió bajo una misma marca y metodología varias redes previas de centros culturales españoles: los de la Dirección General de Relaciones Culturales, los del Instituto Hispano-Árabe de Cultura y los del Instituto Español de Emigración. Años después, se le incorporaron los de la Sociedad Cultural Brasil-España.

Sin embargo, a pesar de su vocación inicial, el Instituto Cervantes no ha llegado a reunir todos los servicios españoles de difusión de la lengua y la cultura en el exterior. Siguen quedando fuera las aulas y agrupaciones de lengua y cultura españolas (ALCE) del Ministerio de Educación; así como los centros culturales del Ministerio de Exteriores en los países de lengua española, antaño dependientes del Instituto de Cultura Hispánica y hoy de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), que también gestiona los lectorados de español en universidades extranjeras.

De esta manera, España ha renunciado, al menos hasta ahora, a tener en el mundo una imagen cultural y lingüística más potente, en contra de lo que han hecho otros países. Las visiones concretas de los ministerios, los intereses de sus cuerpos de funcionarios y algunos prejuicios y confusiones han sido más fuertes que la opción –a mi juicio totalmente necesaria– de tener una red española coherente con presencia mundial.

Actualmente, el Instituto Cervantes está presente en más de 90 ciudades de 44 países de los cinco continentes, con centros propios de distinto tamaño: centros grandes, centros pequeños, aulas Cervantes (pequeñas unidades en instituciones universitarias) y extensiones (pequeñas dependencias de un centro en otra ciudad). De forma indirecta, también está presente en otros muchos países, a través de centros acreditados (es decir, centros de enseñanza de español con calidad reconocida) y centros examinadores del diploma de español como lengua extranjera (DELE).

El Instituto Cervantes está adscrito al Ministerio de Asuntos Exteriores, lo cual ya es un mensaje en sí mismo, porque subraya su papel en la política exterior del estado. Naturalmente, en su Consejo de Administración están representados los ministerios competentes en materia de Cultura, Educación y Hacienda.

Por otro lado, siguiendo los modelos internacionales previos, Portugal creó en 1995 el Instituto Camões. Sin embargo, tomó una decisión estratégica, novedosa, arriesgada y valiente, de manera que, con el tiempo, pasó a denominarse Camões-Instituto da Cooperação e da Língua, reuniendo en una misma institución estatal toda la actividad portuguesa de cooperación al desarrollo, lengua, cultura y educación en el exterior.

Por su parte, los demás países europeos, con formas jurídicas y denominaciones distintas, crearon sus respectivas estructuras públicas destinadas a la promoción de la lengua y la cultura en el exterior. Cada cual tiene sus peculiaridades. Así nacieron el Dansk Kultur-Institut, Culture Ireland, Dutch Culture, Forum Austria⁷, Swedish Institut (Sveriges Institutet)⁸, Czech Centers (Česká centra), el húngaro Balassi Institute⁹, etc.

En el siglo XX, por tanto, triunfaron las instituciones de naturaleza gubernamental y política¹⁰. Las entidades privadas –la Alianza y La Dante– sin embargo, lograron sobrevivir e incluso fortalecerse, forjando a su vez una especial relación con sus respectivas autoridades nacionales.

⁷ Forum Austria nació como una marca para dar coherencia a las actividades culturales desarrolladas por las Embajadas de Austria en el mundo. No es un instituto en sí mismo, ni tiene centros culturales, pero realiza actividades de manera similar a los institutos. Forma parte directamente del ministerio austriaco de Exteriores.

⁸ El Instituto Sueco tiene como finalidad promover la imagen de Suecia en el mundo. Dedicar menos esfuerzo a la lengua y a la cultura, y más a la imagen de Suecia como país moderno, democrático e internacionalmente comprometido. Solo tiene un único centro cultural en el exterior: en París.

⁹ Los checos y los húngaros siguieron el ejemplo de los grandes institutos nacionales, como el Cervantes.

¹⁰ Fuera de la Unión Europea, otros países también decidieron organizar la promoción de la lengua y la cultura, siguiendo más o menos los modelos previos. Si pensamos en lo que tenemos en España, vemos que varios gobiernos extranjeros optaron por abrir aquí centros y entidades culturales: la República Popular China, Japón, Corea del Sur, Filipinas, Rusia, Venezuela, México, Perú, Brasil, Egipto, Arabia Saudí... Evidentemente, tienen tamaños y fórmulas distintas.

Cada uno de los institutos, en cada país, tuvo que enfrentarse a una serie de preguntas y a dilemas varios, para poder servir mejor a la tarea que tiene encomendada. ¿Cuál debe ser la prioridad de un instituto? Unos se centraron en la enseñanza de la lengua, aunque no fuera exclusiva de su país; otros, en la difusión internacional de la cultura; otros, en la imagen de su país en el exterior; y otros añadieron la importancia de los valores democráticos y los problemas globales.

En el seno del Instituto Cervantes también se plantearon varios dilemas. La prioridad inicial era enseñar y promover la lengua española en el mundo. ¿Pero qué lengua española? ¿La variedad castellana peninsular? ¿Las otras variedades meridionales del español, desde el andaluz a las variedades del español de América? El Plan Curricular del Instituto Cervantes, puesto en marcha en 1994, fue un gran avance, como lo fue también la implantación y el desarrollo del diploma de español como lengua extranjera (DELE), que sirvieron para clarificar definir y orientar a profesores y alumnos: el español es una lengua universal y todas sus variedades cultas deben estar incorporadas a la enseñanza del español como lengua internacional.

Una vez definido el criterio sobre el español, surgió el otro gran debate lingüístico: ¿Qué política debe seguir el instituto oficial español con respecto a las lenguas autonómicas? ¿Debía el Instituto Cervantes enseñar también catalán, gallego y vasco? Unos creían que no, puesto que fue creado para la difusión del español; otros defendían que sí, como servicio al conocimiento de la realidad lingüística de España. Finalmente, prevaleció la segunda opción y varios de los centros del Cervantes empezaron a ofrecer las demás lenguas de España como parte de su oferta académica habitual.

Quedaba por resolver el dilema en cuanto a la cultura. ¿Cultura? ¿Qué cultura? ¿El patrimonio cultural común de España? ¿Las culturas diversas que componen España, en su diversidad? ¿También las culturas hispanoamericanas e hispanas en general? ¿La cultura clásica o la contemporánea? ¿La cultura ya consolidada o la promoción de nuevos talentos?

Muchas de estas cuestiones siguen abiertas de forma permanente, pero hubo unas preguntas que tuvieron respuestas muy claras. Desde luego, el Cervantes difunde, desde el principio, tanto el patrimonio cultural común, es

decir, lo que todos identificaríamos como cultura española en general, como, al mismo tiempo, los elementos concretos de cada una de las comunidades autónomas que conforman nuestro país.

Y se adoptó otra postura muy clara: el Cervantes también serviría a toda la comunidad hispanohablante del mundo, de manera que atendería a todos y cada uno de los países hispanoamericanos, así como a otras realidades culturales vinculadas con España, como el mundo sefardí. De esta forma, el Instituto Cervantes superaba la perspectiva nacionalista de difusión de la propia cultura nacional, para prestar un servicio a toda la comunidad iberoamericana. La programación cultural de nuestros institutos refleja claramente esta apuesta por la cooperación cultural internacional. En cada ciudad donde está, el Cervantes se ha convertido en la referencia iberoamericana de la ciudad, en su programación cultural y en su relación con las embajadas y consulados de los países iberoamericanos.

Antes de que se creara el Instituto Cervantes, se había formado la Asociación de Examinadores de Lenguas en Europa (Association of Language Testers in Europe, ALTE)¹¹. Nació en 1989, impulsada por la University of Cambridge, que tenía ya una larga tradición de exámenes de inglés, y por la Universidad de Salamanca, que pretendía tener el control de los exámenes de español. Actualmente, ALTE es una asociación de gran prestigio.

Es interesante constatar que, a finales del XX, el interés por las lenguas adquiere una dimensión que va más allá de reforzar los lazos históricos y fomentar las relaciones culturales. Cada vez más, importa el papel que tienen las lenguas en las relaciones internacionales y, en concreto, en las organizaciones internacionales, y el peso que tiene la lengua en la economía. La nueva visión de las lenguas desde el punto de vista político y económico da unas nuevas dimensiones a un sector educativo-cultural que se convierte en generador de empleo y en una nueva fuente de oportunidades para las personas.

¹¹ <<https://www.alte.org/>> «ALTE está formada por 33 miembros de pleno derecho que representan a 25 lenguas europeas, así como 58 afiliados institucionales y más de 500 afiliados particulares en todo el mundo. ALTE es una organización no gubernamental sin ánimo de lucro que goza de estatus participativo ante el Consejo de Europa».

El mundo empieza a caminar en una doble dirección: por un lado, el inglés aparece como la primera y única lengua global: en todas partes hay alguien que habla inglés. Más allá de las lenguas internacionales y universales (español, francés, portugués...), el inglés alcanza una dimensión inusitada, no tanto por su crecimiento como lengua materna, sino muy especialmente por el aumento constante de sus hablantes como lengua adicional.

Y, por otro lado, el mundo camina hacia el multilingüismo. Los sistemas educativos generalizan la enseñanza de una lengua extranjera y de una segunda lengua extranjera. La apuesta por el multilingüismo se extiende en la Unión Europea y en otros ámbitos. En este sentido, el papel de los institutos de lengua y cultura adquiere una nueva relevancia.

SIGLO XXI: FORMACIÓN DE REDES INTERNACIONALES

Con la llegada del siglo XXI, creció rápidamente la perspectiva de internacionalización de los institutos, que empezaban a superar su mentalidad simplemente nacional.

El contexto internacional multilateral resultó muy propicio para que esta lenta transformación pudiera cuajar. Quiero destacar dos acontecimientos fundamentales, a principios de este siglo XXI. Por una parte, en 2001 se celebró el Año Europeo de las Lenguas, declarado por el Consejo de Europa, la Unión Europea y la UNESCO. Por otra parte, hay que dar una importante relevancia a la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, adoptada por la Conferencia General de la UNESCO el día 2 de noviembre de 2001.

Previamente, la Conferencia intergubernamental sobre políticas culturales para el desarrollo (Estocolmo, Suecia, 30 de marzo a 2 de abril de 1998)¹², había dado un impulso a la concepción de la cultura como instrumento de las relaciones internacionales para lograr el desarrollo de todos los pueblos.

En ese mismo año de 2001 vio la luz el viejo proyecto de tener un sistema coherente compartido, para los niveles de aprendizaje y de certificación del conocimiento de las lenguas. Nació así el Marco Común Europeo de Referencia

¹² <http://www.lacult.unesco.org/docc/1998_Conf_Intergub_sobre_pol_cult_para_des.pdf>. Tuve el honor de presidir la delegación española en esa Conferencia.

para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER, o en inglés CEFR, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment), adoptado por el Consejo de Europa.

El MCER fue un inmenso paso. Tras varias décadas de trabajo, se alcanzó un acuerdo de enorme importancia para la enseñanza de idiomas y, por tanto, para el funcionamiento de los institutos, centros y escuelas de idiomas para extranjeros. Nació así el sistema de niveles inicial (A1 y A2), intermedio (B1 y B2) y avanzado (C1 y C2), que se está usando hoy para todas las lenguas europeas.

Más aún, los gobiernos e institutos responsables de la promoción de lenguas de otros ámbitos geográficos, como el japonés y el chino, han adaptado al MCER sus enseñanzas y exámenes para extranjeros.

De esta manera, todas las instituciones que siguen el MCER pueden tener los mismos estándares de calidad y de evaluación del dominio de las lenguas. El avance fue enorme, pero, al mismo tiempo, a partir de ahí, ha exigido muchos años de esfuerzos por parte de cada institución para adaptar todos sus materiales, metodología y exámenes al nuevo MCER.

En 2006 se produjo otro hecho de gran trascendencia. Los institutos más importantes (entre ellos, el Cervantes) crearon EUNIC, European Union National Institutes for Culture, es decir, la asociación de Institutos Nacionales de Cultura de la UE. Empezó así a andar una verdadera red mundial de centros culturales, de enorme fuerza y con capacidad extraordinaria. Actualmente EUNIC cuenta con 36 organizaciones miembros, de los 28 países¹³ de la UE, que a su vez disponen de centros y servicios diversos repartidos por todo el mundo, organizados en más de cien agrupaciones territoriales (clusters).

Así, EUNIC funciona en dos niveles. A nivel mundial, la llamada EUNIC Global es una asociación de derecho belga, tiene su sede en Bruselas, se relaciona con las instituciones europeas y reúne dos veces al año a los jefes de los institutos nacionales en Asamblea General. A nivel territorial, cada agrupación o cluster reúne a los institutos y servicios que existen en la demarcación

¹³ EUNIC logró la representatividad completa de la UE, es decir, de los 28 estados miembros, en su Asamblea General que se celebró en Madrid, en junio de 2015. En ese momento, se adhirió Malta, a través del Malta Arts Council, logrando así la participación de todos los países de la UE.

aprobada por EUNIC Global¹⁴. Así, funcionan, por ejemplo, EUNIC España¹⁵, EUNIC Portugal, EUNIC México... que reúnen todos los institutos y servicios culturales de los países de la UE que trabajan en cada uno de estos países; pero también hay agrupaciones más pequeñas, cuando el número de centros así lo aconseja en una ciudad o área, en países grandes: así tenemos, por ejemplo, en Francia, cuatro agrupaciones: EUNIC París, EUNIC Lyon, EUNIC Toulouse y EUNIC Bordeaux-Aquitania.

EUNIC sirve, en primer lugar, como punto de encuentro y deliberación de los institutos nacionales de cultura, tanto en las sedes centrales como en cada uno de los servicios en el exterior, lo cual es muy interesante: de ser competidores, han pasado a ser colaboradores o colegas. En segundo lugar, EUNIC sirve para poner en marcha proyectos comunes, para construir una nueva visión del papel de los institutos en su trabajo conjunto. Y finalmente, en tercer lugar, EUNIC se ha convertido en un socio verdaderamente útil para la Comisión Europea y para el Servicio Europeo de Acción Exterior (SEAE), en cuanto al papel de la cultura en las relaciones internacionales. Este último aspecto tiene una importancia creciente.

España tiene dos miembros de pleno derecho en EUNIC: el Instituto Cervantes, que es miembro fundador, y la AECID, que entró en 2017, gracias al impulso y al apoyo recibido del Cervantes.

En estos años, dentro de esta dinámica de fortalecimiento de los institutos, los franceses decidieron reorganizar sus propias estructuras. Por un lado, en 2007 se creó la Fondation Alliance Française, con sede en París, como centro de toda la red mundial de Alianzas Francesas, que siguen funcionando como asociaciones sometidas a las legislaciones locales. Y entre 2010 y 2012, el gobierno francés hizo una profunda transformación jurídica y organizativa del Institut français, como un ente público dependiente de su Ministerio de Exteriores.

¹⁴ <<https://www.eunicglobal.eu/>>. La Presidencia de EUNIC, con duración anual, se decide por votación. Tuve el honor de ser presidente de EUNIC, en mi calidad de secretario general del Instituto Cervantes, entre 2015 y 2016. Fui elegido en 2013 vicepresidente segundo; en 2014 pasé a vicepresidente segundo; y en 2015 a presidente.

¹⁵ EUNIC <<http://eunic-espana.eu/>>

Como red, EUNIC se enfrenta a numerosos dilemas, propios de la naturaleza de sus miembros. En primer lugar, el problema del concepto de «institutos nacionales de cultura» se resolvió identificando la palabra nacional con estado miembro. Es decir, solo pueden ser miembros plenos de EUNIC los institutos que difunden –en su conjunto– la cultura o la lengua de un país miembro de la UE, pero no de alguna de sus partes¹⁶. Lo que importa es que sean entidades nacionales, es decir, estatales, no su origen público o privado. De los 36 miembros de EUNIC, solamente dos son entidades privadas: la Alliance Française y la Società Dante Alighieri. Todos los demás responden, en mayor o menor medida, a los poderes públicos de cada país.

En segundo lugar, EUNIC significa superar el nacionalismo cultural de cada país y cada instituto, para incorporarse al proyecto europeo, con una perspectiva ciertamente europeísta. En tercer lugar, significa trabajar con ánimo de colaboración y de cooperación mutuas, en lugar de la rivalidad o la desconfianza que existían en el pasado. En cuarto lugar, EUNIC se vio en la tesitura de incorporar no solo a los institutos nacionales, sino a los ministerios de Exteriores, de los que dependen los servicios culturales de las embajadas en el exterior, en un apasionante debate sobre qué significan «difusión cultural» y «relaciones culturales». En quinto lugar, en EUNIC cada uno tuvo que asumir, en alguna medida, las preferencias de los demás institutos y, por tanto, incorporar a los programas comunes aspectos de carácter general –por otra parte, en el centro de la vida de la UE– como la promoción de los valores democráticos, la igualdad de oportunidades, la no discriminación, los derechos humanos, etc.¹⁷. Y, en sexto lugar, EUNIC contribuye de manera decisiva al diálogo intercultural y a la promoción de la diversidad cultural: basta con sentarse en una reunión de EUNIC y comprobar la cantidad de lenguas¹⁸ y culturas que promovemos entre todos.

¹⁶ Por este motivo, el Institut Ramon Llull, que depende principalmente de la Generalidad de Cataluña y que difunde la lengua catalana, no fue admitido como miembro de pleno derecho de EUNIC, aunque sí puede participar en las agrupaciones locales.

¹⁷ En este sentido, el papel de EUNIC en Rusia y en China y en otros países ha resultado delicado en más de una ocasión.

¹⁸ Una pequeña contradicción: en las asambleas generales de EUNIC Global, la única lengua de trabajo es el inglés.

Más allá del papel de difusión cultural, una buena parte de los institutos (Cervantes, Goethe, British, Camões, Alliance, Dante...) funcionan como verdaderos centros académicos: hay clases, matrículas, exámenes, diplomas (DELE, SIELE...); hay alumnos, profesores, personal variado; hay bibliotecas y servicios de orientación académica y de formación de profesores. Son instituciones académicas de alto nivel y prestigio. Entrar en un instituto es formar parte de una verdadera comunidad, es vivir una experiencia.

Desde el Instituto Cervantes, hicimos un esfuerzo de apertura y de colaboración con los demás. Veamos algunos ejemplos de qué significa esto en la práctica. En el Cervantes de Fráncfort se daban clases de italiano, por un acuerdo con las autoridades italianas; y en el de Belgrado se daban clases de alemán, por un convenio con el Goethe Institut. De manera que, en estos últimos años, el Cervantes, en el conjunto de su red, ha estado ofreciendo clases y actividades académicas de casi una veintena de lenguas!: por supuesto, español, que es la lengua más enseñada y más demandada en nuestros institutos; además, las lenguas autonómicas, es decir, catalán, gallego y vasco; en algunos casos, por convenio con otros, como he dicho, alemán, italiano o inglés... Y, en otros casos, se ofrece la lengua del país receptor, con una enseñanza especialmente diseñada para hispanohablantes: en Moscú, ruso para hispanohablantes; en París, francés para hispanohablantes; en El Cairo o Beirut, árabe en sus variantes clásica y dialectal; en Tánger y Tetuán, cursos de árabe marroquí para hispanohablantes; en Lisboa y Río de Janeiro, de portugués; en Varsovia, de polaco; en Praga, de checo; en Budapest, de húngaro; en Atenas, de griego... También, recuerdo los otros cursos especiales que se llegaron a ofrecer, por ejemplo, de lengua quechua en el Cervantes de París, junto con la Embajada del Perú; o el de introducción a la lengua y cultura amazigh, en Rabat, después de la declaración de esta lengua como cooficial en Marruecos. Y no nos olvidemos de la atención prestada al mundo sefardí y al judeoespañol en los Cervantes de Tel Aviv, París, Belgrado y Nueva York.

Mientras tanto, el Instituto Cervantes, en su sede central, en Madrid, alcanzaba convenios estratégicos con la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Caro y Cuervo de Colombia y el Centro Cultural Inca Garcilaso de Perú, para la realización de múltiples actividades.

De esta forma, el Instituto Cervantes se convirtió en un verdadero puente entre personas y culturas. Dejó de ser un servicio meramente unidireccional (la difusión de lo nuestro hacia el exterior), para trabajar de forma multidireccional, con sentido muy abierto y positivo.

El papel de un instituto de cultura reúne aspectos de política exterior, de política cultural, de política educativa, que todo el mundo puede, más o menos, intuir. Pero hay una cuarta política que interviene, que no es tan evidente: la cooperación al desarrollo. En efecto, mantener centros culturales abiertos, en ciertos países, a veces con un alto coste económico y político, con servicios abiertos al público como bibliotecas y auditorios, puede contabilizarse como ayuda oficial al desarrollo (AOD). Por eso, en EUNIC, con frecuencia se aborda la cuestión del papel de la lengua y la cultura en la política de cooperación al desarrollo.

Además, hay otro concepto cada vez más utilizado, muy útil para comprender el significado de estos institutos y sus redes: la diplomacia pública. La explicación muy sencilla: la diplomacia tradicional tiene como fin mantener las relaciones con otro gobierno, representar a nuestro país en el exterior, trasladar mensajes de gobierno a gobierno y, en la medida de lo posible, tratar de influir en las decisiones de otros gobiernos en los aspectos en que puedan afectar a nuestro propio país. Después surgieron las diplomacias especializadas, dirigidas a sectores especializados: la diplomacia comercial, la diplomacia cultural, la diplomacia militar, la diplomacia científica...

La culminación de este proceso es la diplomacia pública, es decir, en conjunto de acciones dirigidas hacia el exterior, mediante mensajes y acciones dirigidos al público en general, por heterogéneo que sea, para mejorar las percepciones sobre nuestro país, para ganar simpatía hacia nuestro país. En este sentido, los institutos y centros culturales se convierten en piezas fundamentales de la diplomacia pública, junto con las oficinas de información y prensa de las embajadas. Así, España se ha convertido en una referencia mundial en política cultural y lingüística.

Por último, para terminar, quiero referirme a otra red internacional, en la que ahora participo activamente¹⁹. Si hace años tuve el honor de estar estre-

¹⁹ En mi condición de rector de la Universitat Abat Oliba CEU, y por turno rotatorio, ocupó la presidencia de la Xarxa Vives en el periodo 2019-2020.

chamente ligado a EUNIC, actualmente lo estoy a la Red Vives de Universidades del ámbito lingüístico catalán, conocida abreviadamente como Xarxa Vives y cuyo nombre oficial es Instituto Luis Vives.

La Xarxa Vives está formada por 22 universidades de cuatro países europeos: España (Cataluña, Comunidad Valenciana e Islas Baleares), Francia (Perpiñán), Andorra e Italia (Sassari). Tiene su sede en la ciudad de Castellón de la Plana, en el campus de la Universitat Jaume I. Desarrolla actividades conjuntas, encuentros de los responsables sectoriales de las 22 universidades, ligas de debate, etc.

En conclusión, las redes internacionales nos ayudan al conocimiento mutuo, en materia de lengua y de cultura. Son, por tanto, en cierto modo, la superación de la maldición de la torre de Babel, donde la soberbia humana llevó a la incomprensión mutua. Frente a esa situación, las redes internacionales nos ayudan a situarnos, con realismo y humildad, en el conjunto de las naciones, pueblos, culturas y lenguas del mundo.

BIBLIOGRAFÍA

- CARREIRA ZAFRA, Cintia; KAZMIERCZAK, Marcin; y SIGNES, María Teresa (eds.). *Inteligencia y tecnología. Retos y propuestas educativas*. Pamplona, EUNSA, 2020.
- GARCÍA DELGADO, José Luis; ALONSO, José Antonio; y JIMÉNEZ, Juan Carlos. *Valor económico del español*. Madrid & Barcelona, Fundación Telefónica & Editorial Ariel, 2012. Disponible en: <https://www.cervantes.es/imagenes/file/biblioteca/valor_economico_espanol/valor_economico_espanol.pdf>.
- INSTITUTO CERVANTES. *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*. Disponibles, año tras año, en: <https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/>
- LAMO DE ESPINOSA, Emilio; y BADILLO MATOS, Ángel. *El Instituto Cervantes y la diplomacia cultural en España: una reflexión sobre el modelo*. Real Instituto Elcano. [1 de diciembre de 2017]. Disponible en: <<http://www.realinstitutoelcano.org/wps/wcm/connect/e0f53c81-30af-4cc9-93d3-b7b22e0d84e2/LamoDeEspinosa-Badillo-Instituto-Cervantes-diplomacia-cultural-Espana-reflexion.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=e0f53c81-30af-4cc9-93d3-b7b22e0d84e2>>.

- LASUÉN SANCHO, José Ramón; GARCÍA GRACIA, M.^a Isabel; y ZOFIO PRIETO. *Cultura y economía*. Madrid, Fundación Autor, 2006.
- MARQUÉS DE TAMARÓN (coord.). *El peso de la lengua española en el mundo*. Valladolid, Universidad de Valladolid, 1995.
- MARTÍN MUNICIO, Ángel (dir.). *El valor económico de la lengua española*. Pozuelo de Alarcón (Madrid), Espasa Calpe, 2003.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco; OTERO ROTH, Jaime. *Atlas de la lengua española en el mundo*. Madrid & Barcelona, Fundación Telefónica & Ariel, 2007.
- POWEL-DAVIES, Philip (coord.). *Word for Word, The social, economic and political impact of Spanish and English. Palabra por palabra, El impacto social, económico y político del español y del inglés*. Madrid & Londres, Instituto Cervantes-British Council & Santillana, 2011.
- RODRÍGUEZ-PONGA, Rafael. «Los desafíos de la diversidad cultural», en *Derechos culturales y desarrollo humano. Publicación de textos del diálogo del Fórum Universal de las Culturas Barcelona 2004*. Madrid, Agencia Española de Cooperación Internacional, 2006, pág. 310-317. Disponible en: <<http://www.cervantesvirtual.com/obra/derechos-culturales-y-desarrollo-humano-publicacion-de-textos-del-dialogo-del-forum-universal-de-las-culturas-de-barcelona-2004--0/>>.
- RODRÍGUEZ-PONGA, Rafael. «La promoción de la lengua y la cultura en el exterior», en *Panorama Social*, n.º 16, 2012, p. 125-137. Disponible en: <https://www.funcas.es/publicaciones_new/Sumario.aspx?IdRef=4-15016>.
- RODRÍGUEZ-PONGA, Rafael. «EUNIC – The next ten years», en *Culture Report--EUNIC Yearbook 2016*. Bruselas & Stuttgart, EUNIC (European Union National Institutes for Culture) & IFA (Institut für Auslandsbeziehungen e.V.), 2016, p. 244-249. Disponible en: <http://www.academia.edu/27247725/CULTURE_REPORT_EUNIC_YEARBOOK_2016>.
- RODRÍGUEZ-PONGA, Rafael; y SÁNCHEZ MORENO, Eduardo. «La cultura en las relaciones exteriores de la UE», en *Política Exterior*, XXXI, n.º 179, p. 138-145, septiembre-octubre 2017. Disponible en <<http://www.politicaexterior.com/articulos/politica-exterior/la-cultura-en-las-relaciones-exterior-de-la-ue/>>.
- RUPÉREZ, Javier; Y F.[=FERNÁNDEZ] VÍTORES, David. *El español en las relaciones internacionales*. Madrid & Barcelona, Fundación Telefónica & Ariel, 2012.

STENOU, Katérina. *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural: una visión, una plataforma conceptual, un semillero de ideas, un paradigma nuevo*. París, UNESCO, 2002.

UNESCO. *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. Disponible en: <http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.

VIVES AZANCOT, Pedro A. *Cultura y política cultural*. Madrid, Fundación Centro Español de Estudios de América Latina (CEDEAL), 1992.

PÁGINAS WEB

Alliance Française: www.fondation-alliancefr.org

ALTE: <https://es.alte.org/>

British Council: www.britishcouncil.org

EUNIC: www.eunicglobal.eu/

Institut Français: www.if.institutfrancais.com/fr, www.institutfrancais.es

Instituto Cervantes: www.cervantes.es

Red Vives de Universidades: www.vives.org

Società Dante Alighieri: www.ladante.it

Cómo ser profesor de una lengua extranjera y no morir en el intento

Patricia SANTERVÁS GONZÁLEZ

Directora Académica y Directora del departamento de material didáctico
Cervantes Escuela Internacional (Málaga)

Decía Van Lier hace unos años que en la competencia docente había tres infinitivos: Tener, Hacer y Ser. Así, el profesor de español ha de TENER conocimientos –qué duda cabe– sobre la materia que trata de instruir y ese conocimiento es, irremisiblemente, un conocimiento que requiere de permanente actualización. Cualquier persona que esté dispuesta a enseñar algo, lo que sea, debería estar dispuesta a aprender. Si no es así, estaríamos fallando o desatendiendo ese servicio que tratamos de prestar. Nuestra profesión está tan viva que requiere de una atención, revisión y actualización constante. El profesor de español tiene que HACER. El conocimiento de una materia sin su conexión con la práctica es estéril, poco útil. En nuestra profesión, aún más, necesitamos hacer del conocimiento un valor aplicado, con repercusión y presencia en algo tangible. Si buscáramos una palabra con la que sustanciar la naturaleza de la pedagogía, esta palabra es «efecto». El acto pedagógico de enseñar es performativo, es transformador. Somos agentes con capacidades para hacer que el cambio, que el aprendizaje, suceda. De qué sirve lo que yo sepa si no sé transmitirlo. Un profesor tiene que encontrar la manera de hacer. Fijaos en este pensamiento del profesor David Fischman: «El mejor profesor no es aquel que sabe más, sino aquel que hace que el alumno aprenda más». Tomad esta cita y enfrentarla a este pensamiento que realizó una vez un alumno: «No pude aprender, porque tenía que estudiar». A veces, los profesores nos obsesionamos con el conocimiento y lo acumulamos. Ese es un riesgo de la

profesión, no acumuléis, renovad vuestros conocimientos, haceos sabios pero, sobre todo, haced que ellos, los alumnos, dispongan de la oportunidad de construir el conocimiento. No creáis que explicándoles a todos lo mismo, ellos van a entender de igual forma. Tened presente lo que ocurre cuando vais al cine con un grupo de amigos y veis una película, cada uno ve algo distinto en la película, cada uno aprende cosas específicas. No os conforméis con transmitir y aprended como profesor-alumno, a partir de hacer que el conocimiento se convierta en experiencia, eso os hará cada vez mejor y más especialistas. Y, por último –retomando a Van Lier–, el profesor ES. Y esa es la clave: la parte vocacional, la parte emocional. La profesión tiene que ser siempre vivida como algo excitante, como algo apasionante, como algo que te llena y te colma. No hay nada más contagioso que el entusiasmo. No dejéis de entusiasmaros por cada reto. Un profesor puede TENER mucho conocimiento, HACER muchos tipos de actividades distintos en el aula, pero fundamentalmente un profesor ES. Ser docente es una manera de ver el mundo y, por eso, a cada instante se nos ocurren ideas con objetos y momentos que suceden o aparecen en nuestra vida cotidiana, siempre tenemos ese olfato y ese instinto en activo. En sintonía con esto último, me gustaría recuperar referencias a la creatividad pedagógica. No hay nada que tire más de la actitud que la «creatividad» y quiero que sepáis que todos y cada uno de vosotros sois creativos, por vuestra propia naturaleza. Ser creativo requerirá dominio de la materia, sin dominio no puede haber creatividad. Ser creativo implicará hacer las mismas cosas de siempre desde nuevos ángulos o puntos de vista. Ser creativo es algo que os llevará a la aplicación práctica de vuestro conocimiento y, sobre todo, es algo que os conducirá a convivir con el fracaso. No hay profesión creativa, no hay labor del creador, que no se haya topado mil veces con el fracaso. Si tanto predicamos que los alumnos han de convivir con el error y aprender de él, no debemos olvidarlo y sí debemos incorporarlo a nosotros mismos. No tengáis miedo a probar, a desafiaros, a querer superaros. Y, sobre todo, no perdáis de vista lo que decía otro gran profesor, Earl Stevick, «la creatividad del profesor no se mide solo por lo que él hace, sino por lo que es capaz que los alumnos hagan». Así que ÁNIMO y a probarse.

Algo fundamental es la empatía, la gestión de lo emocional, la capacidad del profesor para motivar al alumno y a eso sumo también la capacidad

nuestra de realizar la «escucha atenta o escucha empática». Los sujetos que aprenden son aquellos que se sienten aceptados, valorados, oídos y escuchados. Vosotros, como profesores, no debéis despistaros, no debéis, por ejemplo, centraros solo en la corrección de lo que ellos, los alumnos, digan o hagan, debéis tener siempre presente lo que tratan de deciros, no os fijéis solo en el cómo lo dicen y escuchadles con atención porque detrás de cada ejercicio, hay una persona. Y si el alumno no percibe una relación de autenticidad, si el alumno solo deduce que vais a estar constantemente evaluándoles sin prestar atención a lo que os dice, probablemente, se mostrará menos participativo. Considero que todo se reduce en un concepto: el profesor es un líder. No olvidéis nunca esto. Debemos entrenar, desarrollar y mejorar constantemente nuestras cualidades de liderazgo. El psicólogo y humanista Carl Rogers habló de tres rasgos fundamentales para un liderazgo acorde con la educación, a saber: congruencia o autenticidad, aceptación y empatía. No podemos trabajar una cosa y luego evaluar otra. La autenticidad es lo que hará que los alumnos nos reconozcan. Nosotros también predicamos con el ejemplo y no somos diferentes en el aula a como lo somos fuera de ella. Hay que mantener unos principios porque, más que profesores, somos educadores y esa veta de sensibilidad nos debe ayudar a ser personas preocupadas por las personas. Ya te decía que Ser profesor es una manera de ser y ver el mundo que nos rodea. La aceptación significa no juzgar. No podemos permitirnos el lujo de juzgar a las personas según nos agraden o no. Somos especialista en convivir con la diversidad y debemos dedicar a todos los alumnos el mismo tiempo y aceptar esa diversidad y preocuparnos por todos ellos. Dicen que los alumnos aprenden más y mejor cuando perciben que nos preocupamos por ellos porque es en ese momento cuando los alumnos se preocupan por lo que tratamos de enseñarles. Y, por último, la empatía, es la cualidad que todos los líderes y, por ende, todos los profesores debemos cultivar y entrenar, en eso se basará nuestra pedagogía de la comprensión y en eso residirá nuestra capacidad de adaptación a la diversidad y a las necesidades del alumno.

Concluyendo, si un profesor encuentra ese equilibrio entre el ser, el saber y el saber hacer, estará más preparado para derribar los muros del aprendizaje memorístico (el aprendizaje bulímico que se olvida y se deteriora) y llegar así al aprendizaje memorable (aquel aprendizaje que puedo recordar, que es la

función principal de la memoria, porque pude experimentarlo, probarlo y aplicarlo). Si quieres que tus alumnos aprendan con eficacia, une a tu conocimiento ese pegamento emocional de una clase construida en la experiencia y en la vivencia sentida por el alumno. Haced y construid cultura de aula, no veáis en la enseñanza del español el mero cúmulo de conocimiento lingüístico, nuestra labor es multidisciplinar. Leed, observad, analizad, haceos preguntas y buscad respuestas. Mantened la actitud siempre humilde de aceptar que tus alumnos te pueden estimular a ti mismo a aprender más y mejor el oficio. Haced como Jacques Rancière y consideraos «maestro ignorantes». La ignorancia, cuando es activa, es la mejor de las recetas para llegar al dominio o sabiduría. Ya sabéis... aquello de ... «solo sé que no sé nada». Si estáis dispuestos a ser sorprendidos, podréis hacer que vuestros alumnos se sorprendan. Entonces, tu clase, tu cultura de aula, estará construida sobre la emoción y sensación del curioso que se acerca al conocimiento por descubrimiento y eso, compañeros, es diversión, eso es combatir nuestro principal caballo de batalla: el aburrimiento. Divertíos, motivaos y será más fácil que los motivos. No os conforméis con hacer siempre lo mismo. Dicen que los recuerdos se construyen en torno a las emociones que experimentamos en ese momento en que las cosas sucedieron: intenta siempre que en tu clase predomine lo mejor de ti mismo y de tus alumnos, creando comunidades, creando en los estudiantes sentimientos de pertenencia y de filiación, haciendo del espacio de aprendizaje un hábitat agradable y óptimo para que el aprendizaje ocurra.

MESAS REDONDAS

MESA REDONDA 1

La difusión de la lengua y la cultura por las editoriales.

La figura del asesor didáctico

Moderadora: M.^a Ángeles ÁLVAREZ MARTÍNEZ

Directora de Estrategia e Innovación de Alcalingua-UAH

Ponentes: David R. SOUSA FERNÁNDEZ

Responsable del Dpto. Formación y Asesoría Didáctica de las editoriales Edelsa y Anaya ELE

Fernando TABERNEO ESTÉVEZ

Asesor didáctico de las editoriales Edelsa y AnayaELE

1 ¿QUÉ ES UN ASESOR DIDÁCTICO DE UNA EDITORIAL?

En el entorno editorial, más concretamente en el ámbito de la enseñanza de lenguas, existe una figura –la del asesor didáctico– que no existe en otras áreas y que, en ocasiones, se pueden confundir con otros puestos vinculados a la promoción general de materiales.

Por una parte, todos conocemos la labor de los comerciales. Muchas veces centran su actividad en la presentación de un catálogo con el fin de establecer relaciones mercantiles y cerrar operaciones de compra y venta. Fundamentalmente son el vínculo con el punto de venta y los distribuidores.

Por otra parte, encontramos a los promotores. Estos se dedican a mostrar a los clientes diferentes productos y a dar a conocer novedades que engrosan el catálogo con el que trabajan. Incluso, en ocasiones, ofrecen muestras y enseñan modelos de cómo se estructuran o funcionan los elementos que manejan.

Pero, tal y como comentábamos, existe un puesto muy específico como son los asesores didácticos. Dentro de sus labores, deben detectar necesidades, acompañar a los equipos docentes en el proceso de selección de materiales, ayudar a la implementación de los mismos si fuera necesario y, en

definitiva, tomar contacto con la realidad educativa para dar soporte a la labor docente atendiendo a cada caso particular.

2 ¿QUÉ DIFERENCIA EXISTE ENTRE UN PROFESOR Y UN ASESOR DIDÁCTICO? ¿CUÁL PUEDE LLEGAR A TENER MÁS REPERCUSIÓN?

Para comprender la repercusión que pueden llegar a tener estas dos figuras en el marco que nos ocupa, analicemos detenidamente cada uno. Después de haber tenido la experiencia en sendos roles, podemos medir la influencia de ambos en la difusión de la lengua y la cultura.

Por un lado, uno de los objetivos principales de un docente es transmitir un conocimiento lingüístico que lleva implícito un conocimiento cultural. Porque somos conscientes de que al aprender una lengua no solo desarrollamos una forma nueva de nombrar las realidades, sino una nueva forma de leer el mundo. En este sentido, todos los profesores somos mediadores lingüísticos y culturales; transmitiendo, de manera inherente con ello, todos nuestros valores, creencias y comportamientos socioculturales.

En lo que al asesor se refiere, una de sus funciones más relevantes es la de fomentar la reflexión didáctica de los docentes y propiciar el intercambio de experiencias en el ámbito de la formación de profesores. De esta manera, esta figura se orienta hacia el apoyo y la asistencia a los profesores para promover la actualización en materia de las últimas tendencias metodológicas.

Por tanto, encontramos algunos puntos en común en las dos figuras; tales como la transmisión de contenidos, la tarea de cubrir necesidades y la reflexión acerca de la enseñanza / aprendizaje de una lengua.

Si tuviéramos que resaltar dónde estriba la diferencia, habría que poner el foco en el público meta en el que influyen respectivamente. Si bien el profesor incide directamente en los estudiantes dentro y fuera del aula, el asesor por su parte rompe los límites del aula, puesto que se acerca principalmente a profesores e instituciones implicadas en la difusión de la lengua y la cultura en diversos contextos atendiendo a las características educativas concretas de cada país.

3 ¿CUÁL DEBERÍA SER EL PERFIL DE ALGUIEN QUE QUIERA SER ASESOR DIDÁCTICO?

Cualquier persona que quisiera dedicarse a la asesoría didáctica debería tener en cuenta tres aspectos fundamentales: habilidades, formación y experiencia.

Habilidades: resulta imprescindible en este trabajo la capacidad de escucha activa, análisis y reflexión. Esto sucede porque uno de los pilares básicos del asesor es la evaluación de materiales para tratar de generar una retroalimentación que ayude a los equipos editoriales a mejorar los manuales, introducir cambios o mejoras, implementar nuevas tendencias o corregir posibles errores en siguientes ediciones o reediciones. La flexibilidad y la versatilidad para adaptarse a los cambios son otros elementos básicos que debe tener todo asesor. Los continuos viajes y el cambio constante de contexto implican una gran capacidad de organización, adaptación y empatía.

Formación: una de las condiciones indispensables para adentrarse en el mundo de la asesoría es tener conocimientos filológicos, formación didáctica y conocimientos pedagógicos, además de un amplio conocimiento de los materiales y tendencias educativas. La continua actualización y el reciclaje son básicos debido a que una de las vertientes de los asesores es la formación a profesores en jornadas, congresos y seminarios a nivel internacional. Participar en estos eventos supone involucrarse en un continuo proceso de actualización que permita ofrecer talleres basados en las últimas tendencias educativas. Por otra parte, conocer y manejar los materiales publicados permite analizar las características de los manuales que usan los docentes, los puntos fuertes y debilidades que se pueden encontrar al implementarlos en el aula y la metodología que emplean, lo que ayudará, sin duda, en las labores de asesoría didáctica.

Experiencia: la práctica totalidad de los asesores didácticos han sido previamente profesores y han estado vinculados a la docencia a diferentes niveles y en diversos contextos.

Esta experiencia laboral es necesaria a la hora de establecer diálogos con otros profesores porque cuando alguien se dedica a la docencia, rápidamente

percibe cuándo le habla otro profesor o, por el contrario, cuándo tiene enfrente a alguien alejado de las aulas.

No es suficiente conocer los problemas, dificultades o inquietudes de los profesores, sino que haberlos sufrido nos proporciona unos antecedentes –si se me permite el tecnicismo inglés, un *background*– que nos acercan a la realidad docente, nos permiten empatizar con su situación y nos facilitan la labor de asesoría.

4 ¿CUÁNTOS PAÍSES HA VISITADO COMO ASESOR DIDÁCTICO Y CUÁNTOS COMO PROFESOR? ¿ESOS VIAJES HAN REPERCUTIDO EN SU FORMACIÓN?

En mi recorrido profesional he tenido el privilegio de conocer diferentes realidades que me han permitido ampliar el marco de la enseñanza del español como lengua extranjera, así como desarrollar diferentes competencias como profesor y, posteriormente, como asesor.

He desarrollado mi tarea docente en tres países: Alemania, España y Francia. Cada contexto educativo me ha brindado la oportunidad de aprender las peculiaridades de cada situación de aprendizaje. De España destacaría la riqueza de impartir clase en grupos plurilingües y multiculturales que obligan a tener en cuenta unas necesidades particulares. En este escenario el docente no solo actúa como transmisor de conocimientos, sino que se convierte en mediador social, ya que, en numerosas ocasiones, sirve de apoyo para resolver necesidades inmediatas de integración en un país.

En Francia tuve la oportunidad de profundizar en contextos educativos más específicos, como la enseñanza a niños, el de español específico en escuelas de comercio y en cursos universitarios e instituciones como el Cervantes. De esta experiencia, remarcaría la capacidad de elaborar programaciones de cursos, evaluaciones, materiales y acciones específicas de aprendizaje.

Todo ello me ha permitido reflexionar y actuar atendiendo a las diferentes necesidades utilizando las herramientas de aprendizaje oportunas en cada contexto.

En la asesoría didáctica nos acercamos a diferentes países con el fin de conocer la realidad de cada lugar. En este sentido, el contacto con los profesores es fundamental para crear puentes e intercambios que nos permitan, posteriormente, apoyar su labor docente. Para ello, necesitamos conocer desde las leyes que rigen la política educativa hasta los problemas específicos que surgen en cada contexto.

Además, conocer este contexto nos ayuda a organizar acciones formativas en las que ofrecemos talleres y seminarios específicos con propuestas para llevar al aula. Por otra parte, nos permite asesorar en la implementación de los programas de centro y ofrecer materiales que se adapten a cada entorno de aprendizaje.

5 ¿CREE QUE SU LABOR COMO ASESOR DIDÁCTICO ES FUNDAMENTAL/ IMPRESCINDIBLE PARA LA DIFUSIÓN DE LA LENGUA Y LA CULTURA ESPAÑOLAS?

Existen numerosos factores que intervienen en la difusión de la lengua y la cultura. Podríamos dividirlos en dos niveles: las instituciones y los agentes. Con instituciones nos referimos a toda labor de divulgación que realizan las universidades, el Instituto Cervantes, las editoriales e incluso las librerías. En su mayoría estos centros ofrecen actividades como congresos, presentaciones de libros, cursos de lengua, exposiciones, etc. Todo esto contribuye a la difusión cultural de manera general y no solo a nivel académico.

En relación con los agentes, no me atrevería a catalogar de «imprescindible» la labor del asesor didáctico como divulgador cultural. Sin embargo, es indudable la influencia que se puede llegar a alcanzar al estar en contacto directo con las diferentes instituciones y servir de nexo entre estas y los profesores. De cualquier manera, la figura que realiza una difusión directa tanto de la lengua y como de la cultura es el profesor, quien de manera implícita transmite no solo su propia cultura sociolingüística, sino que es quien decide los elementos culturales que hay que tratar en el aula para favorecer el desarrollo de la consciencia intercultural.

**6 ¿SALIR AL EXTRANJERO ES IMPORTANTE PARA DAR A CONOCER
LOS MATERIALES DIDÁCTICOS DE UNA EDITORIAL?
¿BASTA CON CORREOS ELECTRÓNICOS PARA DIFUNDIR
LA LABOR EDITORIAL?**

Es inexorable salir al extranjero para dar a conocer los materiales. Los correos electrónicos, los seminarios en línea o redes sociales permiten una difusión rápida, inmediata y, por qué no decirlo, muy rentable tanto en términos económicos como de gestión del tiempo. Pero el trato humano, la personalización y el análisis propiciado por el contacto docente de primera mano no son comparables con otro tipo de actuaciones. La reflexión hecha a partir de lo vivido durante un proceso de implicación con la realidad académica es fundamental para un asesor didáctico. Imaginemos que nos van a enseñar a conducir. Pueden explicarnos cómo conducir a distancia mediante un tutorial o con clases virtuales, pero nunca sabremos manejar un coche si no nos montamos en uno y practicamos. Algo similar sucede si no te aproximas a la realidad docente y solo basas el trabajo de asesoría a distancia. Aunque podamos usar las tecnologías para ayudarnos, estas no deben ser el fundamento del trabajo del asesor, sino una herramienta que complemente sus actuaciones presenciales y su contacto directo con los docentes y centros educativos.

MESA REDONDA 2

Salidas profesionales y oferta de la Universidad de Alcalá

Moderadora: M.^a Teresa del VAL NÚÑEZ

Directora General de Alcalingua-UAH

Ponentes: Julio CAÑERO SERRANO

Vicerrector de Relaciones Internacionales (UAH)

Jorge PÉREZ SERRANO

Vicerrector de Estudios de Grado y Estudiantes (UAH)

Rubén GARRIDO YSERTE

Ex vicerrector de Economía, Emprendimiento y Empleabilidad (UAH)

¿Qué ofrece EE.UU. a nuestros alumnos, además de formación, en cualquier universidad norteamericana? ¿Y en otras partes del mundo?

Como Vicerrector del ramo = señalar que

Estudiar fuera es fundamental => porque **AYUDA A CURAR MUCHAS FOBIAS = Viviendo en mundo complejo => nos permite:**

- **Conocer otras culturas = MÁS TOLERANTES => Mejores ciudadanos = conocer estudiantes de todo el mundo**
- **Conocer otras formas de educación = MENTES DISPUESTAS AL CAMBIO = Os ayudará a ser mejores profesionales**
- **COMPARAR DISTINTOS SISTEMAS EDUCATIVOS = nuevas técnicas educativas**
- **CONOCER OTROS IDIOMAS a la vez que se mejora en el inglés => manejo del inglés es ya común, aprender otras lenguas es un valor añadido.**

Distinguir alumnos grado o graduados:

Grado

Estudiar en EEUU es **estudiar en la élite universitaria mundial, pero a precio de nuestra matrícula**. Además ofrece:

1. **Muy buenos profesores => profesores muy motivados (cada 5 años tienen un sábado completo o parcial)**
2. **Muchos recursos para docencia e investigación => Student-centered teaching y por proyectos.**
3. **Excelentes instalaciones (deportivas, bibliotecas, laboratorios...)**
4. **Infinidad de actividades culturales = las universidades son como mini-ciudades**
5. **Trabajar on-campus (dinero extra, algunas veces en los depts de español)**

El número de **estudiantes españoles en Estados Unidos** se ha **duplicado** en los últimos diez años

Durante el curso **2017-2018: 7.489 españoles** estudiaron en Estados Unidos (en todos los niveles educativos)

La cifra de **estadounidenses que estudiaron en España** durante el mismo curso fue de 31.230, un 4,2% más que el año anterior (27.000 en universidades españolas)

España ocupa el puesto 25 en la lista de países que mandan estudiantes a USA

Sin embargo, los estadounidenses que salen a estudiar fuera de sus fronteras tienen a **España entre sus destinos favoritos (tercer país** tras Italia y Reino Unido) = Esto enlaza con las oportunidades para los graduados.

Graduados, especialmente, profesores de cultura y lengua española:

HAY UN DATO OBJETIVO: un **60%** de los estudiantes universitarios que en Estados Unidos estudian un **idioma extranjero**, opta por el **español** => el número de universitarios matriculados en cursos de español supera al número total de alumnos matriculados en cursos de otras lenguas

En todo el país, y en todos los niveles educativos hay **8 millones de estudiantes de español** –solo por detrás de Brasil, que tiene 30 millones.

En 2006, el profesor Marcos Marín aseguraba que **el mercado no estaba saturado y que todavía había margen para un crecimiento**. Esa realidad se sigue manteniendo hoy en día.

El **aprendizaje del español en ese país no ha dejado de crecer** en EEUU, y **no va a dejar de aumentar**

El MECyD señala **dos factores favorables** a este crecimiento:

1. La **globalización de la economía y el auge de las naciones latinoamericanas** de gran atractivo para los intereses estratégicos de Estados Unidos; y
2. La **creciente influencia de la población hispana en la política, la economía y la cultura del país**. Si las predicciones son ciertas, para el año 2050 cerca del **25% de la población estadounidense** será de origen hispano. Estamos hablando de **106 millones de personas** de un total de 438 millones.

El sistema educativo estadounidense está incorporando a una creciente población latina que tiene el español como lengua materna.

Los jóvenes latinos **no desean abandonar el inglés** = es la lengua que deben manejar en las esferas sociales que permiten su ascenso social

PERO = **no quieren perder el español** = i.e. mis últimos trabajos son sobre este aspecto, relacionado con el éxito del *reguetón* y el *trap* latino en EEUU.

Los **latinos** = un **mercado muy interesante** para las grandes compañías norteamericanas.

Muchas de esas empresas ya se acercan a ese mercado **utilizando anuncios en español**, por lo que destinan mucho dinero a **campañas publicitarias en nuestro idioma**

ADEMÁS: el **mercado laboral estadounidense ya recompensa la habilidad de los trabajadores para comunicarse indistintamente en inglés y en español**, tanto para latinos como para no latinos

Difícil predecir futuro = hay que ponderar varios factores:

1. Tener en cuenta el **desinterés de las autoridades educativas de aquel país por las segundas lenguas**
2. Considerar **la creciente y pujante comunidad hispana que demanda una educación bilingüe**. Los latinos son un **mercado muy interesante para las grandes empresas**, cuyos empleados tendrán que dominar el español para dirigirse a ese segmento de población
3. Y **determinar el papel de España como motor de la enseñanza de su lengua**, pero siempre en colaboración con los otros países con los que se comparte ese patrimonio lingüístico común

¿Con qué becas, puestos de trabajo u otras opciones se anima a nuestros estudiantes a ir a EEUU o a cualquier otro país del mundo?

BECAS OFERTADAS POR EL VICERECTORADO DE RELACIONES INTERNACIONALES (Octubre 2019)

PROGRAMA	NUMERO DE BECAS OFERTADAS
Erasmus Grado y posgrado:	1928
Becas de exención de tasas por convenios:	240 (30 EEUU)
Becas Movilidad Global:	20
Becas Iberoamérica:	19
Beca de Verano:	6
Becas de Lectorados	4
Becas con el MIT (EEUU)	2 (EEUU)
Beca Mujeres por África	1
Becas alojamiento Miguel de Cervantes	40
Becas Fundación Carolina	18
Beca Tufts and Skidmore (EEUU)	2 (EEUU)
TOTAL	2180

PONENCIAS

La evaluación en la era digital

Sonia ADEVA MERINO

Programa de Doctorado
Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales.
Universidad de Alcalá

En la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, hay elementos que no se pueden desvincular, ya que están totalmente asumidos en el proceso de una lengua y son tradicionalmente imprescindibles como es el caso de la evaluación.

De acuerdo con López Ojeda (2007), la evaluación es una herramienta que ayuda al profesor a tomar decisiones para la intervención en el proceso enseñanza-aprendizaje y, al mismo tiempo, sirve como mediación entre los objetivos a alcanzar con las acciones educativas necesarias para la consecución de los objetivos.

Existe una gran diversidad de tipologías de exámenes, y estos se pueden clasificar dependiendo del momento del proceso de enseñanza-aprendizaje donde realizamos dicha prueba, como puede ser una prueba de ubicación o diagnóstico hasta los exámenes de logro.

Para el alumno la evaluación ha sido siempre el elemento más arduo y el que más temen de su aprendizaje. Pero la evaluación es una herramienta importante para el docente, puesto que le permite hacer análisis de los candidatos, reaccionar y modificar la programación docente según los resultados de dichos procesos de evaluación.

Desde los años setenta se han realizado cambios y progresos en los métodos de evaluación, estos cambios han venido dados por los avances en los

métodos de enseñanza o en el currículum. A estos, además hay que añadir los cambios tecnológicos que ha sufrido la sociedad y que también se ha visto afectado el sistema educativo, como la utilización de las TIC.

En este artículo vamos a centrarnos en cómo realizar en el aula de Español como Lengua Extranjera la evaluación formativa utilizando las Nuevas Tecnologías.

En primer lugar, es importante definir qué se entiende como evaluación formativa y cuál es su función en la clase de ELE. Hay diferentes definiciones. Si atendemos a Figueras y Puig (2013), la evaluación formativa es el tipo de evaluación que tiene mayor repercusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, como docentes lo utilizamos para saber el progreso de nuestros aprendices en su proceso de adquisición a lo largo de su programa de estudio.

Como docentes nos apoyamos en la formación formativa para saber exactamente en qué momento del aprendizaje se encuentran nuestros estudiantes. Esta nos proporciona una visión clara del estudio y asimilación de los contenidos que se están impartiendo o ya se han impartido en el aula.

El docente puede llevar al aula este tipo de formación a través de aplicaciones tecnológicas, modificando la temida evaluación en papel. Las nuevas tecnologías pueden ayudar a desmitificar la evaluación dotándola de un sentido más cercano al juego o la competición. Las Nuevas Tecnologías nos ayudan a gamificar el temido y odiado examen.

Las aplicaciones tienen ventajas tanto para el docente como para el propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Una de sus principales ventajas es que algunas aplicaciones se pueden realizar y que estas proporcionen los resultados en tiempo real, el tiempo de la clase. De esta manera disponemos como docentes de una retroalimentación para ayudarnos a saber qué debemos mejorar en el aula y de esta manera ayudarles en su proceso de aprendizaje y modificar la programación de aula para adecuarnos a las necesidades del aprendiz.

La evaluación formativa es la que tiene una frecuencia mayor en las aulas frente a otros tipos de evaluación, como ya se ha mencionado con anterioridad, nos da una visión más clara del progreso de nuestro grupo. El docente puede realizar este tipo de evaluación en cualquier momento del aprendizaje y en tantas ocasiones como se considere necesario para monitorizar al grupo.

El docente también puede hacer partícipe al estudiante de los resultados de dicha evaluación. Se pueden realizar puestas en común para valorar los fallos comunes del grupo. Esto puede servir de guía tanto al profesorado como al alumnado para hacer hincapié en las dificultades que tenga el grupo y reforzar lo aprendido, para subsanar errores y carencias en la adquisición y sistematización del contenido aprendido y posteriormente evaluado.

Realizar dichas evaluaciones con aplicaciones y su sentido de juego hace que los estudiantes no tengan miedo a suspender, ya que en muchas no tienen el concepto de nota, para ellos es una competición entre los compañeros del curso sin la implicación emocional que conlleva la evaluación tradicional.

Para el grupo, este tipo de evaluación es motivadora porque pueden ver con más frecuencia su evolución o si deben estudiar más algunos contenidos específicos sin la presión ni el estrés de una calificación académica que les perjudique en su expediente académico.

A continuación, explicaremos algunas aplicaciones para llevar al aula de ELE.

Kahoot:

La primera herramienta de la que vamos a hablar es la plataforma y aplicación **Kahoot!** Esta herramienta ayuda tanto a profesores como a estudiantes a repasar conceptos en forma de competición.



Kahoot tiene una versión web donde cualquier persona puede crear el contenido para la evaluación/concurso. La forma de crear una evaluación es mediante preguntas test. Este servicio web de educación social gamificada recompensa a los estudiantes que contestan con mayor rapidez y de forma correcta dándoles puntuación que les irá posicionando en lo más alto de ranking de la clase.

La aplicación tiene dos partes muy diferenciadas, la parte del profesor, que es el encargado de crear los cuestionarios que después vayan a realizar los alumnos. Para ello, el profesor deberá crear una cuenta de usuario en la página web <<http://kahoot.it>> y podrá crear un juego de preguntas o también denominado un **Kahoot!** Esta aplicación puede aplicarse a cualquier materia,

pero tan solo se queda limitado a la creación de preguntas de opción múltiple o verdadero/falso.

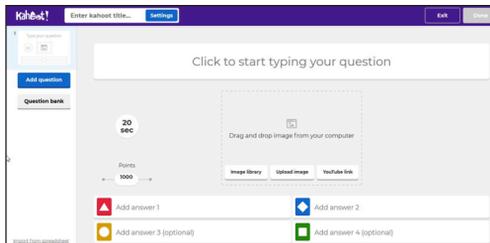


Foto propia tomada de la página web <<https://create.kahoot.it/creator>>

Tal y como se puede ver en la ilustración, podemos ilustrar nuestra pregunta con una imagen de archivo, una imagen que podamos subir de nuestro banco de fotografías o un vídeo. El vídeo se queda limitado a un link de *youtube*.

El profesor deberá introducir las opciones de respuestas a las que se les asignará un color y símbolo geométrico. En el momento de la creación de la pregunta se deberá indicar la respuesta correcta de cada una de las preguntas de las que esté compuesto el test.



Foto propia tomada de la página web <<https://create.kahoot.it/details/repaso/2c73eca1-39f0-417f-a43d-54c55b5a07f2>>

Una vez finalizado el test, el profesor lo tendrá disponible en cualquier momento para realizarlo en clase. Los test se podrán realizar de forma individual, es decir, evaluaremos a cada uno de los estudiantes de nuestra clase o podremos hacer evaluaciones grupales. En este tipo de prueba es imprescindible que todos los estudiantes dispongan de un dispositivo móvil con la apli-

cación descargada o con conexión a internet para acceder a <<http://kahoot.com>> donde ellos puedan realizar dicha prueba.

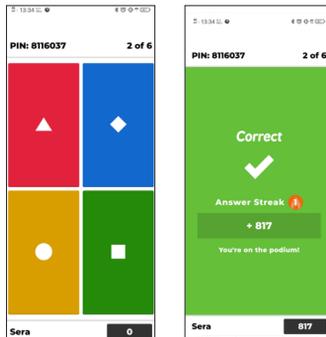
El profesor será el moderador de la prueba y lanzará desde la página web las preguntas que los alumnos visualizarán en la pantalla. Las respuestas se mostrarán con el icono representativo de cada uno de ellas y en sus dispositivos móviles deberán pulsar el icono de la respuesta correcta lo más rápido posible para poder obtener las puntuaciones más altas.



Foto propia tomada de la página web

<<https://play.kahoot.it/v2/questionblockintro?quizId=2c73eca1-39f0-417f-a43d-54c55b5a07f2>>

El alumno tras ver las preguntas, tendrá un tiempo determinado para pulsar el icono de la respuesta que considere correcta. Tras pulsar la opción elegida tendrá una retroalimentación instantánea y la puntuación obtenida.



Fotos sacadas de la aplicación Kahoot! Movil

Los beneficios que tenemos al utilizar esta herramienta de evaluación es que involucramos a todo el grupo a examinar la adquisición de los contenidos a partir de una competición o juego. Tanto el profesorado como el alumnado

obtiene en tiempo real el resultado de sus resultados. Si utilizamos el modo juego grupal se fomenta el trabajo cooperativo y el intercambio de conocimiento entre los estudiantes. Además, podemos utilizar esta aplicación tanto para realizar evaluaciones de diagnóstico, evaluación formativa, evaluación del progreso del programa académico, etc.

Por otro lado, no todo son ventajas en esta aplicación. Uno de los problemas principales es que necesitamos que en nuestra aula todos los estudiantes tengan un dispositivo móvil con datos o conexión a Internet. Como profesor hay que dedicarles bastante tiempo a la creación de los test que se van a llevar a la clase. Finalmente, una de las grandes desventajas es que no se puede abusar de su utilización en la clase, ya que lo que a primera vista es motivador puede convertirse en algo tedioso para el alumno y poco motivador.

Plickers:

La siguiente aplicación para evaluar que trataremos en este artículo es **Plickers**, esta aplicación permite al profesor tener resultados en tiempo real del test, así como del progreso de aprendizaje de los estudiantes. Al igual que la aplicación anteriormente descrita, Plickers permite hacer evaluaciones con preguntas de opción múltiple y/o verdadero o falso.



Esta herramienta es gratuita y está disponible para Android y para iOS. El docente necesita la versión web de Plickers y la aplicación en el móvil para poder realizar los test. Al contrario que Kahoot!, con Plickers los alumnos no necesitan disponer de dispositivo en clase para realizar la evaluación. El docente necesita registrarse en la página web <<http://www.plickers.com>>, que es gratuita. Una vez que acceda a su perfil se encontrará en el menú la biblioteca, los informes y la vista en vivo, como podemos ver en la ilustración siguiente.

Como ya se ha mencionado anteriormente los alumnos no necesitan tener ningún dispositivo móvil, pero sí necesitan tener impresas las tarjetas Plickers con el código Bidi. Este es un sistema de codificación bidimensional. Tienen una apariencia semejante al código QR, de uso gratuito, mientras que el código Bidi tiene derechos de uso y está vinculado siempre a una empresa, en el caso que nos ocupa a la plataforma Plickers.

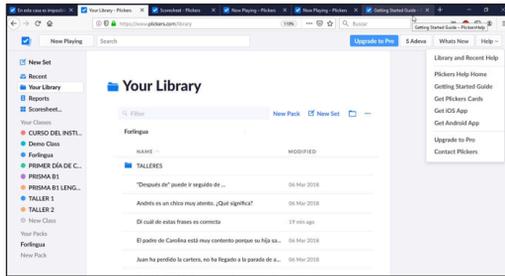


Foto propia de la página <<http://plickers.com>>

El profesor necesita imprimir desde la página web de plickers de forma gratuita en la sección *help* o comprar un *set* en Amazon.com. Cada código o tarjeta es único y tiene una única numeración que se asignará en cada clase a un alumno concreto. Los códigos tienen cuatro caras que corresponden a cuatro posibles respuestas: a), b), c) o d).

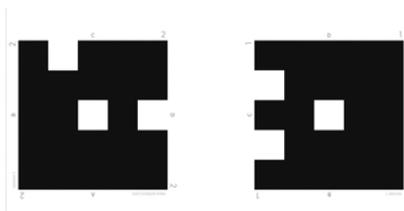


Foto obtenida del paquete de tarjetas en pdf de la página <<http://plickers.com>>

CREACIÓN DE PRUEBAS DESDE TU BIBLIOTECA

En esta aplicación el docente no crea evaluaciones aisladas como vimos anteriormente en Kahoot! En la página gestionaremos la biblioteca, crearemos un banco de preguntas que podremos utilizar y añadir en tantas pruebas como queramos, es decir, podemos crear diferentes carpetas donde incluir las preguntas y asignarlas a una o varias clases.

Al mismo tiempo, las preguntas también se pueden añadir en la aplicación móvil, siempre y cuando la clase esté previamente creada. Por lo que una vez que tengamos nuestro banco de preguntas, el profesor podrá gestionarlas tanto desde su móvil como desde la página web, teniendo acceso en cualquier momento desde cualquier dispositivo.

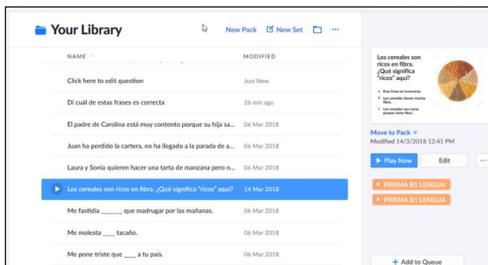


Foto propia de la página <http://plickers.com>

Cuando queramos realizar una prueba o evaluación tendremos que abrir nuestra aplicación móvil y lanzar las preguntas para que los alumnos puedan elegir las respuestas correctas girando su tarjeta Bidi hasta colocar la letra de la respuesta correcta para ser leída por la aplicación del profesor. Visualizaremos los resultados en el momento de la evaluación.



Foto propia de la página <http://plickers.com>

CREACIÓN DE CLASES

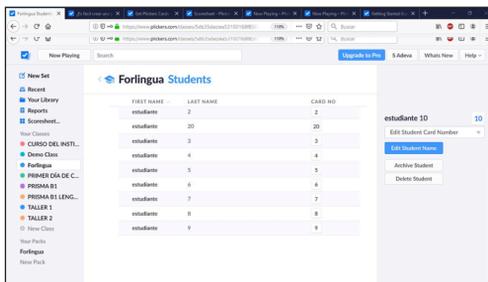


Foto propia de la página <http://plickers.com>

Otro apartado importante es la creación de clases dentro de nuestra aplicación. A cada clase se añadirán los alumnos que componen el grupo. Plickers asigna automáticamente un código Bidi a cada alumno, tan solo tendremos que añadir el nombre de nuestro alumno para poder identificarlo a la hora de conocer los resultados. Plickers nos permite añadir en una clase hasta 63 estudiantes.

ESCANEO DE RESPUESTAS

La pregunta que todo docente se hace es ¿y si los alumnos no tienen dispositivo móvil, cómo voy a obtener los datos de las respuestas de sus códigos Bidi? La respuesta es sencilla, desde nuestro teléfono móvil seleccionaremos la pregunta que queremos formular o evaluar. Una vez propuesta y proyectada en la pantalla, los alumnos moverán sus códigos y desde nuestro móvil seleccionaremos el icono de la cámara para escanear las respuestas y recibe un *feedback* inmediato de las respuestas de tus alumnos. Usaremos el apartado *live view* para que los alumnos vean, al mismo tiempo que el profesor, sus resultados.



CREACIÓN DE INFORMES

Tras la finalización de la prueba, la página web nos da la posibilidad de sacar informes sobre los resultados de la evaluación que acaba de ser realizada. En este sentido, esta plataforma brinda las siguientes opciones: por un lado, tenemos los *reports* que ofrece los porcentajes de respuestas correctas del grupo obtenidos por actividad así como los resultados individuales, como se puede ver en las imágenes que aparecen a continuación:



para obtener unos resultados satisfactorios y óptimos y, para ello, el competente léxico se trabaja concienzudamente en estas clases.

Partimos de un grupo meta que está compuesto por doce alumnos de origen chino cuya edad media está comprendida entre los 20-21 años, los cuales se encuentran cursando el nivel B1.2. Hay que destacar que siete de los doce estudiantes se encuentran repitiendo el mismo nivel y los cinco restantes procedían del curso previo (B1.1).

Estos siete estudiantes comenzaron el curso con la gran desmotivación que implica repetir de nuevo el mismo nivel y veían que su objetivo de alcanzar el nivel que deseaban se encontraba tan lejos como el primer día del anterior trimestre. Ante esta situación, se intentó innovar para que la sensación de estos estudiantes cambiara, al mismo tiempo que también aumentaba su motivación e interés por estudiar y así alcanzar su objetivo.



Una vez realizada en el aula este tipo de evaluación, se puede determinar que la aplicación permite que los estudiantes puedan ver de primera mano si necesitan estudiar más los contenidos, ya que se conocen los resultados una vez terminado el test. Cuando se les preguntó a los estudiantes por la experiencia, todos consideraron que era una manera diferente de evaluarse y se encontraban más motivados a medida que iban viendo sus resultados en la pantalla, así como, al comparar los resultados con el resto de componentes del grupo, decidían estudiar los contenidos en los que tenían más carencias para poder igualar el resultado de sus compañeros de clase.

Este tipo de evaluación también ayudó a igualar a los alumnos con respecto a sus posesiones, ningún alumno se encontraba en desventaja por no

poseer los últimos modelos en dispositivos móviles. Los alumnos no necesitaron en ningún momento del proceso ni Internet ni ningún Smartphone o Tablet para su realización. Todos pudieron comprobar los resultados globales, individuales y errores frecuentes del grupo, que pudieron ser subsanados posteriormente con el profesor en las siguientes sesiones de clase.

La experiencia también demostró que no fue todo ventajas en el proceso de evaluación. Tras varias pruebas, se determinó que no era recomendable añadir muchas preguntas en el test, ya que producía hastío en los discentes y no era el objetivo de este tipo de evaluación.

Los estudiantes indicaron que, aunque es una herramienta buena y que se lo pasaron bien haciendo el test, no querían utilizarla mucho. Previamente, otros profesores habían utilizado Kahoot! en sus clases y se encontraban saturados de este tipo de evaluación creando la reacción contraria a la deseada o buscada.

Finalmente, como docentes podemos concluir que, a pesar de que es una forma novedosa, motivadora y enriquecedora tanto para el profesor como para el alumnado, todavía tiene carencias. Tan solo disponemos de dos tipos de tipología de actividades, carga de trabajo extra al docente a la hora de crear las pruebas y no podemos incluir cualquier formato multimedia diferente a una fotografía o un link, limitando las posibilidades de estas aplicaciones.

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, E. (2012): *Soy profesor/a. Aprender a enseñar*. Madrid, Edelsa.

ANTÓN, M. (2013): *Métodos de evaluación de ELE*. Madrid, Arco/Libros.

BORDÓN, T. (2004): «Panorama histórico del desarrollo de algunas cuestiones fundamentales en la evaluación de segundas lenguas». *Carabela* 55: 5-29.

BORDÓN, T. (2006): *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*. Madrid, Arco/Libros.

FERNÁNDEZ, A.: *La evaluación de los aprendizajes en la universidad: Nuevos enfoques*. Disponible en: <<https://web.ua.es/es/ice/documentos/recursos/materiales/ev-aprendizajes.pdf>>.

- FIGUERAS, N. y PUIG, F. (2013): *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*. Madrid, Edinumen.
- LÓPEZ OJEDA, E. (2007). *La evaluación de la expresión oral y auditiva del español como L2 en la enseñanza secundaria obligatoria*. Instituto Cervantes. Recuperado de <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0765.pdf>. [Consultado 29/01/19].
- MARTÍN PERIS, E. (2007): «El portfolio europeo de lenguas en la enseñanza secundaria». *Carabela*, 60: 23-52.
- DE MINGO, L. y NEILA, G. (2013). «Aplicación del portfolio europeo de las lenguas en la evaluación general de la clase de ELE». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13.
- PARRONDO, J. R. (2004): «Modelos, tipos y escalas de evaluación», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, pp. 967-982.
- VAN LIER, L. (1996): *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. Londres: Routledge.
- VV. AA. (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid, Anaya. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf>.
- VV. AA. (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- VV. AA. (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Directores: Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo. Madrid, SGEL.
- Diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes*, disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/>.

Las inteligencias múltiples y el aprendizaje cooperativo en el aula de ELE

Sandra BUENO PERUCHA
Alcalíngua - Universidad de Alcalá

1 INTRODUCCIÓN

Dentro de cualquier aula siempre nos enfrentamos ante una gran diversidad entre el alumnado, sobre todo, si nos encontramos en una clase de español, donde podemos encontrar alumnos de diferentes culturas o alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE) lo que requiere que, como docentes, debamos procurar proporcionar una atención individualizada en todo momento, lo que se traduce en seguir el principio de igualdad de oportunidades, esto es, dar a cada alumno lo que necesita y precisa atendiendo a la posible diversidad ante la que nos encontremos y, adaptar, en la medida de lo posible la metodología de enseñanza-aprendizaje que planteemos en las clases.

2 LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN EL AULA DE ELE

Hoy en día, además de los alumnos con necesidades educativas especiales, nos encontramos ante las denominadas inteligencias múltiples, las cuales fueron acuñadas por el psicólogo Howard Gardner, profesor de la Universidad de Harvard. Este modelo de concepción mental afirma que la inteligencia no es un conjunto unitario que agrupe diferentes capacidades específicas, sino una red de conjuntos autónomos, relativamente interrelacionados y depende

de tres factores: biológico, personal y cultural e históricos. En este sentido, Howard¹ distingue ocho tipos de inteligencias, estas son:

- inteligencia lingüística-verbal: consiste en la dominación del lenguaje.
- inteligencia lógico-matemática: capacidad de conceptualizar las relaciones lógicas entre las acciones o los símbolos.
- inteligencia espacial o visual: capacidad de reconocer objetos y hacerse una idea de sus características.
- inteligencia musical: crear sonidos o expresar sentimientos y emociones a través de la música.
- inteligencia corporal kinestésica: habilidad para controlar los movimientos de todo el cuerpo a la hora de realizar actividades físicas.
- inteligencia intrapersonal: capacidad de relacionarnos con nosotros mismos y valorar nuestras propias acciones.
- inteligencia interpersonal: ser capaz de relacionarse, comprender a otras personas y modular tanto la voz como expresión corporal.
- inteligencia naturalista: entendimiento natura y observación científica de la naturaleza.

Así pues, y siguiendo a Howard, las inteligencias son potenciales y esas se activarán dependiendo de los diversos factores u oportunidades que las personas reciban a través de su cultura, familia o profesores como mediadores de aprendizaje.

Trabajar los distintos tipos de inteligencias desde el aula de ELE es posible, ya que existen numerosas actividades que podemos plantear en clase y mediante las cuales trabajar diversos contenidos potenciando así las diferentes inteligencias existentes. En este sentido, podemos destacar como ejemplos las siguientes:

CARTAS ANÓNIMAS

Este tipo de actividad está enfocada a desarrollar la inteligencia lingüística o verbal. Para ello, se plantea a los alumnos que redacten cartas con mensa-

¹ GARDNER, Howard. *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós, 2008.

jes, pero estas serán anónimas. Los alumnos, por grupos, tendrán que recortar varias letras de diferentes revistas, periódicos, folletos publicitarios, etc. Para después, en una cartulina escribir diferentes mensajes que posteriormente leerá el docente en voz alta. Esta actividad es bastante versátil, ya que se puede trabajar en cualquier nivel, por ejemplo, con un grupo de A1 se puede trabajar el presente y realizar cartas o tarjetas en el día de San Valentín. En grupos más elevados se pueden trabajar otros contenidos como los tiempos pasados o los condicionales.



(Imagen extraída de: <<https://www.profedelee.es/profesores/cartas-anonimas-aula-ele/>>)

CADA OVEJA CON SU PAREJA

En esta ocasión, esta actividad está dirigida a la inteligencia lógico-matemática. Consiste en entregar a alumno diversas tablas como la que se presenta a continuación con el fin de que el alumno cree o identifique diferentes categorías para clasificar las palabras relacionadas con el léxico que se ha estado trabajando en la unidad o en unidades anteriores o también muy válida para trabajar diferentes campos semánticos. Se puede plantear como actividad grupal o individual y el docente puede imponer un tiempo limitado con el fin de crear una pequeña «competición» y fomentar así la adrenalina entre los estudiantes y provocar que se encuentren más activos.

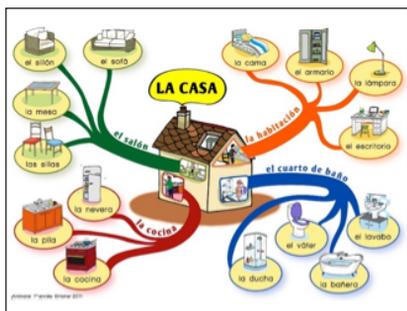
sustantivos	adjetivos	verbos

YO LO VEO ASÍ

La inteligencia musical se se puede fomentar fácilmente en el aula y, al mismo tiempo, puede servir para desarrollar también la inteligencia lingüística. Para este fin se propone que el docente seleccione varios clips de audio con músicas diferentes: navideña, música relajante, sonidos de naturaleza, música de tensión o terror... Y en la pizarra escriba lo siguiente: «¿Qué emociones o sentimientos os producen estos sonidos?». Tras escuchar varias veces los diferentes audios, se deja un tiempo para que los alumnos escriban qué les transmite la música y anoten aquello que la música les hace sentir. Tras esto, se puede pedir a los alumnos que de manera individual, escriban un breve texto que contenga aquellos sentimientos que les producía la música.

MAPAS CONCEPTUALES

Los mapas conceptuales son un recurso muy valioso y útil en cualquier ámbito pues consiste en un resumen que contiene los más importante. Este recurso puede utilizarse para fomentar la inteligencia espacial o visual y, al mismo tiempo, es un buen método de repaso, pues antes de su elaboración hay que elegir los conceptos clave que hagan referencia lo que se quiere destacar. Estos mapas se pueden realizar también a través de diferentes aplicaciones como canva, padlet o lino entre otras, lo que implica también el uso de las TIC. A modo de ejemplo, se muestran dos mapas conceptuales: uno que trabaja el léxico relacionado con la casa y otro, más gramatical, relacionado con los diferentes usos del verbo *ser*.



(Imagen extraída de: <<https://www.pinterest.de/pin/304978205991666583/>>)



(Imagen extraída de: <<https://www.pinterest.es/pin/567453621774291260/?lp=true>>)

A LA CAZA DEL TESORO

Esta actividad pretende potenciar la inteligencia corporal kinestésica al mismo tiempo que se trabaja con la fonética. La actividad consiste en ocultar diferentes palabras que ya conozcan los estudiantes por la clase o el centro para hacer la «búsqueda del tesoro de sonidos fonéticos»; a continuación, se les entrega una tarjeta con el sonido fonético que deben buscar y, al encontrar la palabra, tienen que decir tanto el sonido como la palabra.



(Imagen extraída de: <<https://iddocente.com/a-la-caza-del-tesoro/>>)

ACTIVIDADES COOPERATIVAS

Dentro de este apartado se presenta el diccionario de los sueños. Este tipo de actividades permiten atender a la inteligencia interpersonal, pues pretende fomentar la capacidad de relacionarse, comprender a otras personas, etc. La actividad en sí consiste en dividir la clase en pequeños equipos de trabajo. Cada equipo debe un elemento relacionado con los sueños: agua, aire, tierra, fuego y tiempo. Posteriormente, buscarán información relacionada dicho elemento y elaborarán un listado, a modo de diccionario, con las diferentes interpretaciones de los sueños explicando su significado. Una vez que todos los grupos hayan buscado la información se realizará un mural y se colgará en clase. Finalmente, con el grupo aula, se comenta algún sueño que se haya tenido intentando explicar su interpretación.



(Imagen extraída de: <<https://www.pinterest.es/pin/411516484695779058/?lp=true>>)

PORTFOLIO

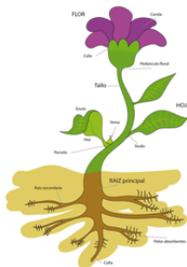
El portfolio permite a los alumnos organizar las distintas actividades de aprendizaje que se van enviando a lo largo del curso. Ellos mismos lo van conformando y son conscientes de su propio progreso educativo, por lo que es una forma de trabajar la inteligencia intrapersonal, pues se persigue la capacidad de relacionarnos con nosotros mismos y valorar nuestras propias acciones.



(Imagen extraída de: <https://www.freepik.es/vector-gratis/disenio-fondo-portfolio_1028108.htm>)

EL JARDÍN BOTÁNICO

Fomentar la inteligencia naturista dentro de un aula de ELE puede parecer algo complejo, ya que esta consiste en el entendimiento natural y la observación científica de la naturaleza. Como propuesta se presenta la actividad del jardín botánico que consiste en plantar en el aula una lenteja o judía, una vez que esta crezca se puede trabajar con el léxico relacionado con las plantas y, al mismo tiempo, ir describiendo cómo va creciendo.



(Imagen extraída de: <<http://www.pekegifs.com/Las-plantas/Las-plantas-indice.html>>)

3 EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL AULA DE ELE

Como hemos visto en el apartado anterior, una manera de fomentar la inteligencia interpersonal es a través de actividades cooperativas. En este sentido, hay que destacar que una metodología de aprendizaje cooperativo busca maximizar el aprendizaje individual al mismo tiempo que el aprendizaje de los otros. En el contexto de ELE, aprender una lengua no solo implica conocer una serie de normas gramaticales y adquirir una serie de competencias, sino que también es una proyección de la propia personalidad en otra cultura y desarrollar vínculos estrechos con los compañeros del aula. Por ello, el aprendizaje cooperativo produce una efectividad en relación con los logros académicos y el desarrollo afectivo, cognitivo y social de los estudiantes. Por ello, el rol del docente en este enfoque es el de mediador en la generación del conocimiento y del desarrollo de las habilidades sociales de los alumnos.

Seguir un aprendizaje cooperativo no consiste en formar grupos de alumnos y realizar tareas grupales, sino que hay que formar equipos de trabajo. Las principales diferencias entre un grupo y un equipo de trabajo son las siguientes:

Grupo	Equipo
Tiende hacia la homogeneidad y suele formarse de forma azarosa	El docente participa en la formación con criterios específicos y se busca heterogeneidad
Suele tener una vida corta	Suele tener una vida larga
No hay control sobre la aportación individual a las tareas. Puede haber un líder	Cada integrante asume una responsabilidad individual en cada tarea. No hay líder
Heteroevaluación. Se valora el trabajo final	Autoevaluación. Cada estudiante y el equipo en sí se evalúan el producto y el proceso de trabajo
Se presupone que los miembros del grupo ya saben trabajar juntos	Se forma y entrena a los integrantes para poder convertirse en equipo

Del mismo modo que hay que preparar al alumnado para seguir una metodología cooperativa, también hay que preparar las sesiones cooperativas, pues no consiste en realizar una serie de actividades de forma aleatoria, sino que la sesión debe ser previamente diseñada con el fin de fomentar un aprendizaje significativo en el que se desarrolle un proceso de construcción personal del alumnado a partir de sus conocimientos previos. En este sentido y siguiendo a los hermanos Johnson², una sesión cooperativa debe girar en torno a cuatro momentos, estos son:

Momento 1: activación de conocimientos previos y orientación hacia la tarea.

Momento 2: presentación de los contenidos.

Momento 3: procesamiento de la nueva información.

Momento 4: recapitulación y cierre.

Momento 1 (10 minutos aproximadamente): este momento es primordial pues la manera en la que se inicia una sesión marcará el rumbo de la misma, ya que a través de este momento no solamente se pretende captar la atención e interés de los alumnos sino que hay que activar los conocimientos previos que puedan tener los alumnos respecto al tema que vayamos a tratar en el aula con el fin de ver si todos los alumnos parten o no del mismo punto y, de no ser así, poder orientar a los alumnos hacia los contenidos que queremos impartir y cómo vamos a hacerlo, puesto que esto ayuda a que los alumnos se familiaricen con los tipos de actividades, la evaluación que se seguirá y ayudará a disminuir la ansiedad de enfrentarse a nuevos contenidos en otra lengua, lo que se traduce en un mejor rendimiento.

Algunas de las técnicas que proponen los hermanos Johnson que se pueden utilizar en esta fase son las siguientes:

- *Frase mural*: esta táctica consiste en escribir en la pizarra un mensaje corto o una palabra relacionada con el tema o una fotografía sugerente sobre lo que se va a tratar con el fin de que los alumnos reflexionen sobre ello y activen sus conocimientos. La manera de proceder es que

² «La clase cooperativa» de D. Johnson y K. Smith, traducido por Javier Barda y Miguel Valero-García, de la Universidad Politécnica de Cataluña.

una vez que la clase esté dividida en los equipos de trabajo, reflexionen durante un tiempo estimado acerca del tema en sí de manera individual, después compartan sus opiniones, valoraciones o conocimientos con el resto de miembros de su equipo y, finalmente, con el grupo clase, pongan en común las diferentes ideas que tienen.

- *Escribir sobre...* En esta táctica se plantea a los alumnos algunas preguntas sobre el tema en cuestión que se va a desarrollar, por ejemplo: «¿Qué sabes sobre la Navidad en España?», o «¿qué sabes sobre el uso del verbo ser en español?», con el fin de que los alumnos reflexionen y escriban algo sobre el tema. Posteriormente, contrastan lo escrito con los otros miembros del grupo y, finalmente, como con la otra técnica mencionada, con el grupo clase.
- *Construir oraciones con significado:* en esta táctica se entrega a los diferentes equipos una serie de palabras relacionadas con el tema de la clase; después, por equipos de trabajo, intentarán construir oraciones con las palabras «clave» que el profesor ha entregado. Una vez que han acabado de escribir, se recogen y se leen en voz alta utilizando aquellas que son correctas para introducir los diferentes contenidos que se van a impartir.

Momento 2 (20 minutos aproximadamente): este momento es uno de los más importantes puesto que hay que presentar los contenidos que tenemos programados y queremos transmitir, por lo que hay que intentar que el aprendizaje sea eficaz y significativo en todo momento y tener muy claro qué contenidos vamos a impartir y secuenciarlos correctamente. Asimismo, hay que tener en cuenta el siguiente momento, donde los alumnos van a procesar la información que aquí les presentemos. En este sentido, algunas de las estrategias que podemos utilizar en este momento son las siguientes:

- *Lectura y explicación por parejas:* se divide la clase en parejas de trabajo y se les entrega un documento o texto con información sobre el tema y sobre el cual van a trabajar. Ambos alumnos leerán el texto y posteriormente el alumno A será el encargado de contar al alumno B, de forma resumida y sintetizada, aquello que ha leído. El papel de B es corregir posibles errores o proporcionar información omitida. Después, se invierten los roles.

- *Díálogos*: esta táctica parte de imágenes, preguntas o afirmaciones sobre las cuales los alumnos deben ir dialogando hasta llegar al punto que el docente desee para comenzar a explicar los contenidos.
- *Mini rompecabezas*: la clase se divide en los equipos de trabajo correspondientes y se entrega el mismo tema a todos los equipos, pero divide ese tema en partes, semejante a un rompecabezas, por lo que cada alumno de un mismo equipo tendrá una parte diferente. Cada integrante debe aprender e investigar su parte para después explicarlo a los demás miembros y, finalmente, entre todos, se construye la idea principal.

Momento 3 (20 minutos aproximadamente): tal y como afirma Ferreiro Gravié³, el procesamiento de la información consiste en la secuencia de acciones ininterrumpida que permiten al alumno captar y seleccionar estímulos de diferentes tipos. Dentro de esta fase de aprendizaje podemos utilizar diferentes estrategias que dentro del aprendizaje cooperativo ofrece numerosas ventajas, ya que favorece el diálogo entre estudiantes y ver las cosas desde diferentes puntos de vista.

- *Parejas cooperativas de escribientes*: la clase se divide en parejas y deben escribir en un papel un breve resumen de todos los contenidos que se han visto en la sesión. Para realizar correctamente esta estrategia, el alumno A será el primero en dictar al alumno B lo que considera más importante; después, se intercambian los roles y finalmente se revisa el resumen y lo entregan al docente para que este lo corrija, vea si realmente se han asimilado los contenidos o no.
- *Lápices al centro*: la clase se divide en los equipos de trabajo previamente organizados y se nombra a un miembro como portavoz. El docente plantea un tema a los alumnos. Estos colocan un lápiz en el centro de la mesa y mientras estos estén ahí se puede hablar, pero no escribir. El portavoz lee lo que el profesor ha planteado, se llega a un consenso y se escribe la respuesta acordada conjuntamente.
- *Tutoría por parejas de toda la clase*: los alumnos se agrupan por parejas, y se entregan dos roles: tutor y tutorando. El alumno que actúa como

³ FERREIRO GRAVIÉ, Ramón. *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo*. Paidós, 2006.

tutor planteará diferentes temas que el profesor le ha proporcionado y el tutorando debe intentar explicarlos o resolverlos.

Momento 4 (5 minutos aproximadamente): este momento de la sesión, por ser el último no es el menos importante, ya que es vital no dejar nunca contenidos a la mitad por haber calculado mal una sesión. Dentro de este momento se busca sintetizar de forma ordenada los contenidos que se han trabajado a lo largo de la sesión, ya que esto permite que el alumno tenga la posibilidad de organizar la información que ha asimilado creando esquemas de conocimientos que le servirán en futuras sesiones y abordar nuevos aprendizajes. Algunas de las técnicas a utilizar en este momento son:

- *Cierre de la discusión enfocada*: abrir un debate en clase donde todos los alumnos hablen sobre el contenido que se ha impartido. Este debate debe ser organizado y contar qué es aquello que se ha visto, es decir, realizar un breve resumen. Después, el docente puede preguntar a los alumnos que digan aquello que les ha parecido de aprender, qué les ha costado más, etc.
- Inventario de lo aprendido en clase: al final de la sesión el docente entrega a los alumnos un papel para que lo rellenen. En dicho papel deben anotar la fecha y escribir aquello que han aprendido y cómo se han sentido durante la sesión.

4 EL COMPONENTE LÚDICO EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

Además de las metodologías presentadas en los apartados anteriores que nos pueden ayudar a mejorar el aprendizaje de los alumnos y a adaptarnos a sus necesidades, también hay que atender a los numerosos beneficios que aporta el componente lúdico dentro de proceso de enseñanza-aprendizaje. Hay que destacar que el Plan Curricular del Instituto Cervantes recomienda el componente lúdico como recurso de la práctica y aprendizaje de ELE. Entre las numerosas ventajas que ofrecen los juegos en el aula destacamos las siguientes:

- Promover un ambiente relajado y una actitud activa por parte de los alumnos.

- Disminuir la ansiedad y el estrés de aprender una lengua en pos de adrenalina.
- Potenciar la creatividad de los alumnos y las relaciones entre ellos.

Dentro del ámbito del mundo de ELE, los juegos actúan como un canal de comunicación directa y espontánea entre los alumnos, por lo que es un buen método para desarrollar diferentes competencias, pero, sobre todo, la comunicativa. Asimismo, los juegos también son un mecanismo de evaluación, ya que a través de ellos podemos evaluar diferentes aspectos.

Hay que tener en cuenta que cuando se plantea una actividad lúdica en el aula no hay que hacerla de forma aleatoria para rellenar tiempo en una sesión o porque no se sabe con qué continuar, al igual que no hay que hacer un uso abusivo de los juegos, pues de esta forma no serían efectivos. Es importante saber cuándo insertar los juegos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, los juegos se pueden utilizar a la hora de introducir un tema, fijar un contenido (refuerzo) o para realizar una revisión de contenidos.

Introducción de un tema: a la hora de introducirles temas se pueden plantear diferentes juegos para que disminuya el estrés hacia lo «desconocido». En este sentido se presentan dos juegos para hablar sobre aspectos culturales extraídos de la página de recursos para el mundo ELE llamada «colorele»⁴. El primero de ellos titulado «juego de enigmas» y el segundo «viajeros por el mundo hispano», los cuales acercan al alumnado conocimientos relacionados con la ciudad de Granada y diversos aspectos relacionados con el mundo hispano.

⁴ <<http://www.colorele.es/>>.



(Imagen extraída de: <<http://www.colorele.es/?s=Juego+de+enigmas>>)



(Imagen extraída de: <<http://www.colorele.es/?s=Viajeros+por+el+mundo+hispano>>)

Fijar un contenido: a la hora de fijar contenidos son infinitos los recursos lúdicos que podemos encontrar o crear adaptándose a las necesidades del alumnado que se tiene. A modo de ejemplo se presentan dos: un juego de dominó para trabajar las descripciones físicas y un tablero de fichas con el que se trabajan los verbos de acciones.



(Imagen extraída de: <<http://www.colorele.es/tira-y-conjuga/>>)

(Imagen extraída de: <<https://eltarrodeldosidiomas.com/2016/11/16/juego-dominoclasede-ele-descripciones-fisicas/>>)

Revisión de contenidos: una buena forma de evaluar si los alumnos han alcanzado los contenidos que se han presentado es a través de la conocida aplicación Kahoot! A través de la cual los alumnos deben elegir la opción correcta. Se puede jugar de manera individual o por equipos al mismo tiempo que se divierten, debaten y practican la lengua.



(Imagen extraída de: kahoot!)

5 CONCLUSIÓN

En conclusión, como se ha podido observar a lo largo del presente artículo, se puede observar que las diferentes metodologías que adoptemos en el aula pueden ser determinantes para el correcto transcurso de la misma, ya que estas se pueden adaptar tanto al tipo de alumnado que tengamos como a las necesidades que estos puedan presentar. Además, este tipo de metodologías se pueden llevar al aula de ELE como se ha visto y que estas sirvan para lograr que los alumnos se sientan cómodos a la hora de aprender una lengua y su cultura.

BIBLIOGRAFÍA

- GARDNER, Howard. *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós, 2008.
- GELABERT, M.^a José. «El aprendizaje cooperativo (AC) en el aula de ELE». *Nuevo Prisma B1*, Edinumen, 2015.
- FERREIRO GRAVIÉ, Ramón. *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo*. Paidós, 2006.
- JOHNSON, D.; SMITH, K. «La clase expositiva cooperativa», traducido por Javier Barda y Miguel Valero-García, de la Universidad Politécnica de Cataluña.

RECURSOS WEB

- Colorele: <<http://www.colorele.es/tira-y-conjuga/>>.
- <<http://www.colorele.es/?s=Juego+de+enigmas>>.
 - <<http://www.colorele.es/?s=Viajeros+por+el+mundo+hispano>>.
- Freepik: <https://www.freepik.es/vector-gratis/disenio-fondo-portfolio_1028108.htm>.
- Iddocente: <<https://iddocente.com/a-la-caza-del-tesoro/>>.
- Kahoot!: <<https://kahoot.com/>>.
- Pekegifs: <<http://www.pekegifs.com/Las-plantas/Las-pantas-indice.html>>.
- Pinterest: <<https://www.pinterest.de/pin/304978205991666583/>>.
- <<https://www.pinterest.es/pin/567453621774291260/?lp=true>>.

— <<https://www.pinterest.es/pin/411516484695779058/?lp=true>>.

Profe de ELE. Disponible en <<https://www.profedelee.es/profesores/cartas-anonimas-aula-ele/>>.

El tarro de los idiomas. Disponible en <<https://eltarrodelosidiomas.com/2016/11/16/juego-domino-clase-de-ele-descripciones-fisicas/>>.

El componente lúdico en las clases de ELE.

¿Se puede aprender jugando?

Rida EZZAHIF CHAHINAOUI
Máster Universitario en Formación de Profesores
de español como lengua extranjera.
Universidad de Alcalá

1 INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia, los profesores han buscado, y encontrado, diversas formas que permitan la transmisión de contenidos a los estudiantes; de manera que estos puedan plasmar los conocimientos adquiridos mediante, no solamente su aplicación, sino también su puesta en práctica.

El componente lúdico es definido por la RAE como «aquello relativo o perteneciente al juego», supone un instrumento importante en el aula, tanto de ELE como de cualquier otro tipo, siempre que sea trasladado a las clases con una serie de objetivos precisos que ayuden a motivar al estudiante y a potenciar su aprendizaje. Los juegos no discriminan o, al menos, no deberían hacerlo, y esta característica nos permite adaptarlos a los diferentes niveles según los alumnos, su entendimiento o dominio de la L2 en cuestión; además, nos sirve como medio de transmisión del conocimiento y para practicar las diferentes destrezas, propias de la lengua, de forma innovadora, entretenida y lo más divertida posible. Un claro defensor de que el componente lúdico no realiza diferencia o excluye, lo vemos en la figura del educador y político venezolano Prieto Figueroa, quien nos menciona en su obra *Principios generales de la educación* (1984) que el juego no entiende de edad, cultura, sexo, etnia o religión:

El juego, como elemento esencial en la vida del ser humano, afecta de manera diferente cada período de la vida: juego libre para el niño y juego sistematizado para el adolescente. Todo esto lleva a considerar el gran valor que tiene el juego para la educación, por eso han sido inventados los llamados juegos didácticos o educativos, los cuales están elaborados de tal modo que provocan el ejercicio de funciones mentales en general o de manera particular. (Prieto Figueroa, 1984)

Sin embargo, la introducción del juego en las aulas no es algo característico o propio de nuestra época; sino que, más bien, lo hemos heredado de culturas y civilizaciones pasadas. Uno de los ejemplos más destacables en el que se aprecia la importancia del factor lúdico en el aprendizaje lo vemos a través del filósofo griego Platón, quien se refirió al juego, en el libro VII de su obra *Las Leyes*, como un elemento de valor práctico dentro de la educación; es decir, una forma de enfocar el placer y la diversión sobre la enseñanza, con el objetivo principal de que el estudiante no vea el estudio como un elemento a memorizar, sino que aprenda sin apenas percatarse. De esta manera, lo adquirido permanecerá en sus mentes de forma permanente, o, al menos, el mayor tiempo posible. Pero Platón no fue el único sabio que se decantó por la introducción del componente lúdico en el aula, de hecho, su discípulo Aristóteles, otro grande de la filosofía occidental, también adoptó esta teoría; algo que ha perdurado en el tiempo hasta llegar a nuestros días.

¿Se puede aprender jugando?

2 OBJETIVOS

El trabajo en cuestión pretende dar una contestación a una de las dificultades que muchos profesores afrontan a lo largo de su trayectoria profesional, día tras día en las aulas: la motivación estudiantil.

La falta de interés, o de motivación, conlleva enfrentarse a una clase totalmente pasiva, lo que conlleva, de forma automática, que el profesor tome la figura activa; es decir, todo lo contrario a lo que se pretende con la introducción del componente lúdico. El desapego de los alumnos es debido al aburrimiento, sumado a factores como el tecnológico (uso del teléfono móvil –redes sociales– en clase), y a la falsa creencia de que solo se aprende estudiando o memorizando; sin embargo, no toda la responsabilidad recae en el alumnado, ya que esta

también recae sobre el profesorado, quien se aferra a aquellas clases magistrales tradicionales en las que el único protagonista es el maestro. Justamente esto es lo que se va a intentar corregir o evitar a lo largo del presente.

Durante los pasados nueve meses me he dedicado a estudiar, observar y analizar, en profundidad, el comportamiento de los estudiantes de L2 en las aulas de ELE. Esta experiencia personal me ha permitido apreciar que sí se puede aprender jugando, aunque el proceso de aprendizaje no puede ser catalogado como juego; sin embargo, podemos aprovechar este factor para transmitir una serie de conocimientos determinados «a nuestro gusto», o al de los alumnos. Pero esto no es tan fácil como parece, ya que debemos tener en mente nociones básicas relacionadas con los diferentes métodos de instrucción característicos de la enseñanza de las lenguas extranjeras; lo que supone una vuelta al pasado para realizar un estudio, y una comparativa, de los métodos de los siglos precedentes, concretamente hablamos del siglo XX, con el objetivo de obtener el mayor número de beneficios posibles.

También debemos enfocar el elemento, o factor creativo, a la enseñanza y al aprendizaje; ya que la gran mayoría del alumnado está acostumbrado a que sea el profesor quien tome el papel activo en el aula, mientras que ellos prefieren mantenerse en un segundo lugar. Esto supone una discriminación de la creatividad, un factor fundamental ya que si utilizan esta como medio de aprendizaje podrán expresarse de una mejor manera y con menor dificultad; sin embargo, esto no problema únicamente del alumnado, sino también del docente, que se centra en el método de enseñanza tradicional no permitiendo, así, el desarrollo de la creatividad y la presencia de esta en la elaboración de trabajos, actividades, etc.

Cuando se hace referencia a la creatividad, no hablamos de esta como una especie de libre albedrío en la que el alumno decide hacer lo que le apetece o quiere; sino que más bien hace referencia a la creatividad definida por De la Torre (1982:21), donde menciona que la creatividad se acrecienta en la libertad, pero que necesita una orientación para que no decaiga en una extravagancia improductiva. Es la estimulación, la interacción, la actitud y participación del alumno, en donde este se siente a gusto, y preparado para proceder al aprendizaje. Esta debe ser desarrollada de una forma dinámica,

productiva, original, elaborada y enfocada, principalmente, al aprendizaje. (De la Torre, 1982: 24)

El objetivo principal de la introducción del juego en las aulas es el de demostrar que este favorece, e incluso llega a complementar el aprendizaje. Además, el componente lúdico no supone un problema para la enseñanza de lenguas extranjeras; de hecho, ocurre todo lo contrario, sobre todo si tenemos en cuenta que no es necesario seguir el libro o manual al pie de la letra, con su correspondiente explicación. Todos hemos sido estudiantes, y se nos han dado mejor unas asignaturas que otras; por lo tanto, siendo docentes, debemos de tener una mayor sensibilidad y saber que no a todos los alumnos les gustan nuestras lecciones. Debemos innovar, transmitir confianza y seguridad, y dedicarnos, siempre que sea posible, a ellos de forma individual, y no solo grupal, ya que cada uno avanza a un ritmo diferente y esto puede suponer que los que «se quedan atrás» se den por vencidos con el idioma o que simplemente sitúen una barrera entre su L1 y L2, creando una situación de no aprendizaje en donde predominan los calcos, el uso de préstamos léxicos y, principalmente, las tan famosas interferencias de L1 en L2.

En definitiva, es un elemento más de la clase, una alternativa u opción que anima, entretiene y divierte a los estudiantes de la L2 en cuestión; y que les ayuda a ver la L2 como algo atractivo e interesante. El componente lúdico favorece el proceso de aprendizaje.

3 EL COMPONENTE LÚDICO

La introducción del juego en el aula ha sido duramente criticada durante años, debido a teorías que apoyan la idea de que la lengua es fundamentalmente comunicación y que debe ser enfocada de forma comunicativa; rechazando métodos como el auditivo o el oral, y centrándose en la comprensión y reproducción de mensajes, apoyándose en estructuras gramaticales y en teorías conductistas de la adquisición. Es decir, se consideraba que el objetivo principal era el de desarrollar la competencia comunicativa de la L2 mediante el uso del lenguaje en situaciones de comunicación; lo que requiere que la comunicación sea adquirida a través de la lengua y no de su aprendizaje, centrandó su interés en la comprensión y en el significado; es decir, lo que se practica

es la escucha y la lectura, y, en segundo plano, la expresión oral. Además, se tenía como objetivo no la corrección gramatical, sino la comunicación inmediata.

No fue hasta los años 60, con las teorías chomskianas, que se pone en duda lo anteriormente mencionado para otorgar un mayor protagonismo a la creatividad y oralidad; dicho de otra manera, el enfoque comunicativo. Sin embargo, este cambio no se produjo de la nada, es decir, nació debido a la alta demanda del aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras por parte de la población adulta. A partir de este momento se ve la L2 como un mero elemento para desarrollar la capacidad comunicativa en la lengua en cuestión, y no en el dominio de las estructuras lingüísticas; además, se otorgó importancia a la figura del estudiante, centrándose en él y en sus necesidades de aprendizaje, mientras que el docente se centra en facilitar el proceso de comunicación entre los alumnos, y en darles un mayor protagonismo, siendo estos últimos, los «dueños del aula».

Es entonces cuando el factor lúdico cobra importancia en las aulas, teniendo como finalidad la integración del alumnado en L2, el aprendizaje teórico-práctico de las tradiciones y culturas del país de donde procede esa L2, la proporción de una visión real de la realidad hispana (alejada de tópicos o estereotipos, aunque estos ayuden en ciertas ocasiones), el establecimiento de una relación o comparación entre su propia cultura y la del país correspondiente, la mejora de habilidades expresivas mediante la práctica oral y la corrección o la motivación del estudiante en su teoría de aprendizaje. Sin embargo, esto no es todo, ya que también se quiere potenciar la creatividad, eliminar las tensiones, facilitar el proceso de aprendizaje e integración o cohesión grupal, y romper con aquella educación tradicional dando el papel activo-participativo al estudiante.

4 ALCALINGUA

Alcalingua es un centro dedicado a la enseñanza de español para extranjeros, edición de materiales didácticos, y a la formación de profesores de español, que forma parte de la Universidad de Alcalá (UAH). Ubicado en el centro histórico del municipio madrileño de Alcalá de Henares, en el histórico colegio de San Patricio, fundado a mediados del siglo XVII; tiene como

objetivo principal facilitar el aprendizaje de la lengua española a estudiantes extranjeros.

En Alcalíngua contamos con un elevado número de estudiantes procedentes de diversos países, aunque principalmente de origen asiático, donde ofrecemos un sistema de instrucción único e innovador; donde destacan nuestras actividades y juegos. Para la elaboración y el desarrollo de estas, tenemos en cuenta factores como el nivel de español (A1, A2, B1, B2, C1 Y C2), el número de alumnos (mínimo diez) o su periodo de permanencia en el centro (campamento, Erasmus, semestral o anual). Todas las actividades son optativas, a excepción de aquellas que vengan incluidas en el paquete contratado; aunque por lo general, aquellas que son extra académicas suelen ser gratuitas, a excepción de las que requieran algún tipo de servicio especial (transporte, alimentos, alojamiento, etc.). Según los criterios mencionados organizamos un tipo u otro de actividad lúdica, entre las que contamos con excursiones, bien a Toledo, Segovia, o bien, a una ciudad a más de 100 kilómetros de Madrid, como Barcelona, Valencia, Zaragoza, Navarra...

Además, solemos aprovechar las clases de destrezas para enlazarlas con estas actividades, que, a su vez, nos sirven como plataforma para incluir juegos que permitan fortalecer los conocimientos adquiridos en clase; por ejemplo, los viernes contamos con clases de cultura (literatura, arte, historia y cine) y civilización, por lo que es una oportunidad excepcional para realizar visitas a los diferentes museos de la Comunidad de Madrid (Prado, Reina Sofía...), visualizar películas en las diferentes sesiones de cine, o conocer personalmente parte de la historia de nuestra ciudad y país, asistiendo al Museo Arqueológico Regional, al Retiro o a la antigua ciudad romana de Complutum. Sin embargo, estas no son las únicas actividades, ya que también realizamos pequeñas excursiones al estadio de fútbol Santiago Bernabéu, a la Imprenta, al centro de la capital madrileña (Plaza de España, Templo de Debod, etc.), tapas (gastronomía española y tradiciones), cata de cerveza, café o vino. Además, Alcalíngua, en conjunto con el departamento de Visitas Guiadas (UAH), realiza una serie de juegos vinculados a ciencias como la astronomía (Alcalá y las estrellas) o gymkanas formativas por el centro histórico de Alcalá de Henares; incluso concursos en los que los alumnos pueden mostrar sus aficiones o cualidades, como son el curso de fotografía, la creación de cómics, canciones y microrre-

latos; o el karaoke y los bailes latinos... ¡Se lo pasan en grande mientras aprenden sobre todo lo que rodea a la L2!

5 LOS JUEGOS EN EL AULA

Los juegos en el aula tienen la finalidad de suscitar la motivación y potenciar el aprendizaje estudiantil; es por ello que, tras una criba, he seleccionado las siguientes actividades lúdicas:

Black Stories: es un juego de enigmas caracterizado por una serie de historias desconcertantes, morbosas y macabras; llenas de asesinatos, cadáveres, accidentes, suicidios y personajes siniestros. Parece no apto para miedosos, pero en realidad es bastante divertido gracias a sus historias enrevesadas y absurdas que ponen a prueba nuestro intelecto y conocimiento de la L2. En la parte de delante de la carta hay un título, un dibujo y una frase misteriosa que alguien debe leer a todos los demás, convirtiéndose en el «guardián del misterio». Y en la parte de detrás está la solución que lee solamente el guardián y que los demás tratarán de averiguar planteándole preguntas de «SÍ» o «NO». Uno de los inconvenientes de este juego es que una vez se haya resuelto el enigma, ya no se puede volver a usar de nuevo esa carta con los mismos estudiantes; pero para nosotros no es una limitación. Con 100 cartas, hay enigmas más que suficientes para todo el curso, y si tenéis ganas de más, siempre se pueden adquirir extensiones. Podemos utilizar el juego al principio de la clase para romper el hielo, después de una actividad, o para relajarnos un poco y coger fuerzas; o directamente para hacer una clase de conversación dejando a los alumnos que sean ellos mismos los dueños de la historia. Además, nos sirve para conocer nuevas palabras, practicar la pronunciación, corregir errores, integrarnos en el grupo y practicar estructuras gramaticales, las adecuadas a sus respectivos niveles; por ejemplo, para un B2/C1, es ideal para poner en práctica las opiniones con las expresiones «creo que + indicativo», «puede ser que + subjuntivo», o el uso del condicional...

Stop: consiste en que dos o más jugadores tomen una hoja horizontalmente y la dividan en varias partes con los siguientes parámetros:

Letra/Nombre, apellido/Ciudad, país/Animal/

Fruta, comida/Color/Ropa, cosa/Verbo

Para empezar el juego Stop, alguien dirá una letra, por ejemplo, la letra «O», y las personas deben llenar las secciones con palabras que empiecen por la letra indicada. La primera persona en llenar la columna debe gritar STOP y los demás tendrán que detenerse y no podrán escribir más respuestas; también puede gritar quien tenga más respuestas, siempre que el juego esté trancado sin respuestas o no sepan qué responder.

La persona que gritó Stop empieza diciendo su primera respuesta, o sea, el nombre (Héctor), luego el jugador 2 (nombre: Hernán) el jugador 3 (nombre otra vez), y así sucesivamente con todas las casillas. En cuanto a la puntuación, gana quien más haya acertado.

Letra	País/Ciudad	Animal	Color	Fruta/Planta	Cosa
Z	Zimbabue	Zarigüeya	Zafiro	Zarzamora	Zoológico

¿Quién quiere ser millonario?: este juego consiste en crear una serie de tarjetas en las que vemos una pregunta y cuatro respuestas; pero solo una de ellas es la correcta. Apta para todos los niveles y para cualquier tipo de destreza (oral, escrita; historia, cine...).

¿En qué año descubrió América Cristóbal Colón?			
A. 1492	B. 711	C. 1914	D. 1789

Frasología: esta actividad en cuestión consiste en poner una serie de notas en la clase, con la intención de que los estudiantes las reúnan y ordenen; de tal forma que estas cobren sentido. Es decir, deben buscar un sujeto, un verbo y los complementos correspondientes, con el objetivo de crear su propia frase.

Telaraña: Se usa en campamentos y sirve para practicar las presentaciones o para repasar los verbos. El procedimiento es muy sencillo y únicamente necesitamos un ovillo de lana. Comienza el alumno mayor o menor, que

tendrá que coger el ovillo, comenzar una historia y lanzar el ovillo a un compañero, quien tendrá que seguir la historia y volver a lanzar el ovillo; cada alumno debe sujetar su parte del ovillo para ir tejiendo una telaraña. Si en algún momento el ovillo toca el suelo, el alumno que no ha podido cogerlo deberá recordar la historia completa.



Se recomienda que incluyan a sus compañeros en la historia para hacerla más divertida y que saquen fotos cuando está la telaraña montada porque queda «divertidísima». El final de la historia lo decide el profesor, únicamente cuando la historia no da para más o cuando los alumnos están cansados.

¿Quién es quién?: consiste en adivinar personajes. En este juego se recuperan los tableros de sobremesa, que reproducen el estilo original en lugar de utilizar las unidades de juego portátiles. Cada jugador elige un personaje misterioso y luego, haciendo preguntas que tengan como respuesta «sí» o «no», intenta adivinar el personaje misterioso del otro jugador. Cuando el alumno piensa que sabe quién es el personaje misterioso de su adversario, puede intentar adivinarlo. Si no lo adivina correctamente, pierde el juego. Los jugadores pueden desafiar a sus adversarios en un campeonato de una serie de juegos, en los que el primer jugador que gane cinco partidas se convertirá en el campeón de la actividad lúdica.

El teléfono escacharrado: deben participar un mínimo de cinco estudiantes, que se colocan formando una fila. El alumno que inicia el juego dice una palabra o frase en voz baja al oído de su compañero que tiene a su lado; y el mensaje debe transmitirse, de la misma forma, a través de toda la fila. El último participante debe decir la palabra o frase al primero. Si la palabra o frase es correcta, el primero ocupará el último lugar y el segundo será el encargado de transmitir un nuevo mensaje. Si la palabra o frase no es correcta, quien transmitió el mensaje de forma incorrecta ocupará el último lugar.

Duplik: un jugador tiene que describir la imagen que tiene delante de sí y el resto tiene que escuchar atentamente para dibujarla tal como se la va imaginando. Pero lo bueno del juego, es que un garabato puede ganar al dibujo de un artista, porque lo que cuenta no es la calidad del dibujo, sino haber acertado más criterios. Duplik permite trabajar de manera lúdica y motivadora todas las destrezas, el léxico y buena parte de la gramática: presente, imperativo, perífrasis de obligación, numerales, pronombres, los verbos haber/ser/estar/tener, partículas de localización, adjetivos de descripción, etc. Además, permite adaptarse muy bien a diferentes situaciones; aunque lo normal sería seguir las reglas del juego, pero las reglas están para reinventárselas y adaptarlas. Con las reglas del juego podéis jugar perfectamente con clases de nivel B1 o superior. Aun así, si veis que pueden fallar en el léxico, podéis seleccionar las tarjetas con las que vais a jugar y trabajarlo previamente; si tenéis más de 10 alumnos, podéis hacer pequeños grupos, incluso puedes jugar con un solo alumno y cambiar el sistema de puntuación; y si queréis trabajar con alumnos de un nivel más bajo, dar más tiempo y hacerlo por escrito.

6 ADAPTACIÓN DE LOS JUEGOS TRADICIONALES

El objetivo de estas actividades es el de dar a conocer a los estudiantes extranjeros qué tipo de juegos son típicos de nuestro país; en el que todos nosotros, al menos una vez en nuestras vidas, hemos participado:

La Oca gramatical: es conveniente adaptar este juego, y, para ello, podremos crear preguntas que los alumnos tendrán que contestar correctamente

para poder avanzar de casilla. Así podremos crear nuestra oca gramatical, de vocabulario o de conversación. Las instrucciones son exactamente las mismas que las del juego de la Oca tradicional, con la única diferencia de que aquí, en cada movimiento, deben preguntar o responder cuestiones propias de la L2.

Por ejemplo:

1. ¿Cuál es el presente de indicativo del verbo 'entrar'?
2. Haz una frase con el verbo 'ser' y otra con el verbo 'estar'.
3. Continúa la siguiente frase: Antes de venir a España...

El bingo: con los cartones del bingo podemos repasar los números en los niveles más bajos, e incluso vocabulario (ropa, fruta, verdura, colores...).

El tabú: podemos utilizar el juego original seleccionando las tarjetas según el nivel de nuestros estudiantes o elaborar nuestras propias tarjetas para repasar un vocabulario concreto. Un estudiante tendrá que intentar que sus compañeros adivinen una palabra de vocabulario sin utilizar en su explicación una serie de palabras prohibidas.

Por ejemplo: 'panadería'.

Palabras prohibidas: 'panadero', 'horno', 'pan'.

Trivial: bien seleccionamos una serie de tarjeta, o bien, elaboramos nuestras propias preguntas de gramática, vocabulario, cultura, expresión escrita, expresión oral...

El pictionary: podemos seleccionar palabras convenientes para nuestro nivel, o podemos repasar el vocabulario visto en clase mediante tarjetas elaboradas por el profesor. Con las palabras seleccionadas los estudiantes a través de dibujos darán pistas a sus compañeros para que las adivinen.

Por ejemplo: 'bailarina', 'cerveza', 'avión', 'bicicleta'...

Juegos creados por el docente en cuestión: El profesor inventa o crea una actividad basándose en un grupo de estudiantes y en las necesidades de los mismos. Él mismo pone las reglas; aunque los contenidos pueden variar dependiendo del nivel y del número de alumnos. Por ejemplo, dibujar a los compañeros de clase, describir objetos mediante pistas para que los demás adivinen de qué se trata; o describir personas. Los estudiantes dan

pistas de personajes famosos y los compañeros adivinarán de quién se trata. También se puede jugar a buscar el intruso (campo semántico: varias palabras de un tema de vocabulario concreto y una de ellas no tiene relación con el resto), refrescar palabras de vocabulario (los estudiantes tienen que escribir palabras relacionadas con el tema que propone el profesor), relacionar términos o buscar sinónimos, antónimos, la otra parte de un refrán o de una expresión coloquial; incluso se pueden sustituir palabras (los alumnos tienen que sustituir una palabra marcada por el profesor dentro de una frase por otra que tenga el mismo significado).

El veo veo: es un juego de adivinanzas que sirve para ayudar a los alumnos, tanto en la observación como en la familiaridad con el alfabeto. Este juego se practica y se lleva a cabo en muchos países de habla hispana; y consiste en que una persona comienza por escoger un objeto (por ejemplo, un cocodrilo) y dice «veo veo», iniciando la siguiente secuencia entre la persona que escogió el objeto, y los otros jugadores que intentarán adivinarlo:

–Veo veo.

–¿Qué ves?

–Una cosita.

–¿Qué cosa es?

–Empieza por «C».

Los otros jugadores entonces miran a su alrededor para sugerir qué podría ser. Cada vez, la persona que escogió el objeto debe decirles si es o no correcto, como:

–Un ciervo.

–No.

–Una cartera.

–No.

–Aquel cocodrilo.

–Sí.

La persona que adivina entonces escoge el siguiente objeto y comienza el diálogo de nuevo; en algunas ocasiones, adicionalmente acumulará puntos por adivinar.

El ahorcado: es un juego de adivinanzas en el que, usando una fila de guiones, se representa la palabra a adivinar, dando el número de letras, números y categoría. Si el jugador adivinador sugiere una letra o número que aparece en la palabra, el otro jugador la escribe en todas sus posiciones correctas. Si la letra o el número sugerido no se encuentra en la palabra, el otro jugador saca un elemento de la figura de hombre palo ahorcado como una marca de conteo. El juego termina cuando el jugador en cuestión adivina la palabra o cuando ahorca al muñeco.

Los crucigramas: es un pasatiempo escrito que consiste en escribir en una plantilla una serie de palabras en orden vertical y horizontal que se conectan entre sí. Pueden estar relacionadas entre sí o no; y se intenta utilizar tiempos verbales o vocabulario, principalmente. Apta para todos los niveles.

Las adivinanzas: son acertijos con una serie de enunciados en los que se dan pruebas, y que, por lo general suelen rimar. Sencillos enigmas que intentan describir de la forma menos directa posible algo para que sea adivinado por los demás participantes. Este tipo de actividades nos ayudan a mejorar el ambiente en clase, a romper el hielo y a animar a los alumnos; además de la respuesta positiva que, por lo general, suelen tener.

Las sopas de letras: juego que consiste en descubrir un número determinado de palabras enlazando estas letras de forma horizontal, vertical o diagonal; tanto de derecha a izquierda como de izquierda a derecha, y tanto de arriba abajo, como de abajo arriba. En el juego vienen algunas instrucciones o pistas sobre cómo encontrar las palabras, aunque también puede venir un listado de las palabras que esconde. Las palabras a encontrar se pueden englobar dentro de una temática concreta, o diferente.

Los trabalenguas: son pequeñas oraciones, o textos, formados por palabras cuyo sonido es bastante peculiar para nuestro oído, ya que suelen tener o combinar varios tipos de sonidos o fonemas similares; además, es una buena oportunidad para que los alumnos nos cuenten algunos propios de sus países de origen. Un intercambio de elementos culturales y de su literatura popular. Por ejemplo:

«Pablito clavó un clavito en la calva de un calvito. En la calva de un calvito, un clavito clavó Pablito. Pablito clavó un clavito».

7 CONCLUSIONES

El componente lúdico supone un elemento realmente importante que ayuda, no solamente a descubrir palabras nuevas, sino a asentar los conocimientos estudiados y adquiridos en el aula. Es por ello por lo que es un instrumento imprescindible para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras o L2, en este caso del español; ya que suele favorecer, de manera positiva, la visión de los estudiantes sobre nuestro idioma.

Es una oportunidad excepcional para fortalecer los lazos entre profesor y alumno y entre los propios estudiantes, ya que potencia el acercamiento de estos últimos; se estimula e impulsa la comunicación, intercambian diferentes puntos de vista, comparten información sobre sus respectivos países, culturas, tradiciones e ideas, entre otros.

Se aprende el idioma de forma activa, dinámica, divertida, entretenida y práctica, a través de actividades grupales, fáciles y atractivas para el estudiante. Lo que nos gusta nos motiva. Todos los juegos son válidos para los diversos niveles (A1, A2, B1, B2, C1 y C2); siempre y cuando se adapten al contenido correspondiente al conocimiento de cada grupo. Potencia las competencias adquiridas en el aula; además, el componente lúdico es un instrumento importante para potenciar el aprendizaje estudiantil.

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

AMÓS COMENIO, J. (2000). *Didáctica Magna*. México, ed. Porrúa, 11.^a ed.

ANDREU, Andrés; María Ángeles y Miguel GARCÍA CASAS (2000). «Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: el juego didáctico». *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, pp. 121-125.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES, (2002-2008). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Instituto Cervantes. Disponible en: <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>>.

DE LA TORRE, Saturnino (1982). *Educación en la creatividad: recursos para desarrollar la creatividad en el medio escolar*. Madrid: Narcea.

IGLESIAS CASAL, Isabel (1999a). «La creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE: caracterización y aplicaciones», en M. Franco Figueroa, C. Soler Cantos, J. de Cos Ruiz, M. Rivas Zancarrón y F. Ruiz Fernández (eds.), *Actas del X Congreso Internacional de la ASELE. Nuevas presencias del español como lengua extranjera*, Cádiz, pp. 941-953.

PLATÓN (1990). *Leyes* (traducción y notas de Francisco Lisi). Madrid: Gredos, (Tomo VII).

PRIETO FIGUEROA, L. B. (1984). *El juego. Principios generales de educación*. Caracas: Monte Ávila Editores.

SANTIAGO GUERVÓS, Javier y FERNÁNDEZ GONZÁLEZ Jesús (1997). *Aprender español jugando: juegos y actividades para el aprendizaje de español*. Madrid: Huerga y Fierro editores.

<<https://www.teacherspayteachers.com>>.

<<https://Product/Crucigramas- foneticos-en-espanol-2296456>>.

<<https://www.pinterest.es>>.

<<https://www.profedelee.es/categoria/profesores/juegos/>>.

<<https://espanolparainmigrantes.wordpress.com>>.

<<https://www.laclasedeele.com>>.

<<https://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/07.pdf>>.

Cómo hacer un reggaetón en poco tiempo (Propuesta de taller)

Gabriela Esther FARIÑAS MACIEL

Máster Universitario en Formación de Profesores
de ESO, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.
Universidad de Alcalá

Esta propuesta de taller está enfocada en la gran acogida que tiene este género musical entre los jóvenes y adolescentes de España. Tiene como objetivos mostrar la gran diversidad lingüística del español, el empleo de sinónimos, de vocablos del español de América y el uso de las canciones para enseñar en el aula el análisis sintáctico, los tipos de rimas, además de emplear ciertas letras para promover la reflexión sobre el machismo y los micromachismos.

La primera propuesta didáctica posee carácter transversal ya que se puede realizar con la asignatura Música. Los profesores de esta asignatura indicarán a los alumnos los tonos, ritmos y acordes más comunes del género.

El primer paso para introducir el tema en el aula consiste en explicar la historia del género musical. Luego, enseñar las reglas de este tipo de música, proyectar un vídeo explicativo y, finalmente, realizar un cuadro para crear estructuras oracionales que puedan servir como base para crear una letra sencilla de reggaetón.

¿QUÉ ES EL REGGAETÓN?

El reggaetón tiene su origen de la adaptación del reggae a la cultura panameña. Las primeras grabaciones aparecen en la década de los 70, provenientes de los barrios bajos de Puerto Rico y Panamá. A partir del 2000, este género se

masifica y penetra en España con fuerza gracias a la televisión y *reality shows* como GH y los politonos que hicieron furor con la aparición de los primeros móviles todavía no inteligentes (aquí hay que explicar a las nuevas generaciones qué era un politono). Empezaban a sonar temas *Palante* (Nicky Jam), *Gasolina* (Daddy Yankee), *Baila, morena* (Héctor y Tito) y *Papi Chulo* (Lorna), por ejemplo.

A lo largo de estos años, el género ha evolucionado notablemente. Existen incluso fusiones con flamenco, tango, cumbia, etc. La oferta es infinita.

¿CÓMO ESCRIBIR UNA CANCIÓN DE REGGAETÓN?

Las canciones de reggaetón se componen con la estructura clásica de verso-estribillo. Existen incluso programas que ayudan a componer las letras, por ejemplo: *Propellerheads Reason*, *Ableton Live* y *Fruit Loop*.

Debemos tener en cuenta que la letra puede ser cantada o rapeada. El recurso más usado es usar ambos estilos combinados. Además, es importante explicar a los alumnos ciertos conceptos básicos como el *Flow*, *Dem Bow* y el vocabulario básico como *Bling bling* que es sinónimo de joyas, *perrear* como bailar o frotarse con la pareja de baile (el chico detrás) y expresiones clásicas *a fuegote* que equivale a nuestro «darlo todo», entre otros que seguramente surgirán con la colaboración del alumnado.

EL FLOW

Si emplea el rap, se debe conocer lo que en la jerga se llama el *flow*. Es la palabra que se utiliza para referirse a los ritmos (cadencia) creados por palabras y sílabas, es decir, las rimas. Un segundo aspecto importante sobre el *flow* es la interacción del patrón de rimas con el ritmo. O sea, el *flow* es la unión entre rima y ritmo.

RECURSOS Y RITMOS

Otro recurso muy utilizado viene del *rap/hip-hop* y consiste en hablar encima de la letra cantada (pisar) a modo de presentación o cierre. (Winsel y Yandel o Daddy Yankee, Pitbull son algunos cantantes que usan este estilo). Algunas veces se usa como contrapunto.

El ritmo que caracteriza al reggaetón es conocido como *Dem Bow* que proviene del título de una canción de Shabba Ranks. El ritmo repetitivo hace que baile sea fácil.

Una vez que hemos explicado la historia, el tipo de ritmo y los recursos, desarrollaremos las reglas básicas que deberán seguir los alumnos.

REGLAS DEL REGGAETÓN

1. La regla principal: Simpleza. Las canciones de reggaetón son sencillas, no son poesía. Por eso, debemos emplear palabras fáciles, sencillas y cotidianas.
2. La rima también debe ser simple.
3. Es un género urbano. Por lo cual, los tópicos principales se relacionan con la vida moderna o de ciudad.
4. Estructura sencilla: Debe respetar la estructura clásica de la canción: verso-estribillo.
5. Ritmo. Como ya explicamos debe tener un ritmo bailable y/o movido.
6. Una base pegadiza sin solos. Es la principal diferencia con los ritmos musicales de otros géneros, por ejemplo, el rock.
7. Divertido, ante todo.
8. Importancia de un gancho. El gancho, o inglés *hook*, hace referencia a una frase musical que puede ser reconocida como pegadiza y fácil de recordar. Se entona con la voz principal o con un coro. Los ganchos ayudan a que las canciones sean fáciles de recordar. Explicaremos los tipos de ganchos más comunes:
 - Tarareos: Este el más usado sin lugar a dudas, *Dadada* de Daler Mehndi, o el *Blablaba* de «Llueve sobre mojado» de Fito Páez y Sabina, y *trata* de Rosalía son buenos ejemplos.
 - Gritos / Gemidos / Risa: pondremos como ejemplo el famoso *Thriller* de Michael Jackson que termina con una escalofriante risa.
 - Sí/yes: Suele utilizarse para dar mucha energía, también para rellenar los sonidos de la melodía de manera fácil.

- Palabras cortas: El *Amadeus* de Falco Rock. También pueden incorporarse frases y este gancho funciona de una buena manera para agregar un texto que probablemente no entra en los tiempos del compás, suele ser muy efectivo si es usado con humor o con alguna frase perspicaz.
- Vocales: AHH, EHH, OHH, UUHHH. Por ejemplo, el inicio de la canción de Rhiana *Umbrela*.
- Sílabas: Lo podemos ver en *Asereje* de las Ketchup.
- Onomatopeyas: si aparecen animales en la letra, por ejemplo, un gato podremos incorporar «miau».
- *Scat*: Es el arte de imitar los sonidos de los instrumentos musicales.
- Eco: Otro de los recursos más usados. Se repite una parte de la palabra imitando el efecto del eco: Rhiana en *Umbrela* con la repetición de *Ela, ela. Atrévete* de Calle 13.
- Frases: Generalmente suele ser la del estribillo y aparece a lo largo de la canción.
- Coros: Existen muchos ejemplos, podemos nombrar *Resumiendo* de Sabina.
- Utilizar sonidos y frases de otras canciones, películas, discursos. Lo puso de moda Manu Chao.

9. Elaboración de un cuadro-guía para crear las letras, siempre puede variar con los aportes de cada grupo:

Vocativo	Oración principal	Verbo	Adjetivo	Circunstancial de tiempo
Mami	Yo quiero	encenderte	suave	Hasta que salga el sol
Bebé	Yo vengo a	amarte	lento	Toda la noche
Princesa	Yo puedo	jugar	rápido	Hasta el amanecer
Papi	Voy a	ligar	fuerte	Todo el día
Mami	Yo tengo que	quererte	veloz	Todo el verano

Antes de la elaboración de las letras, se pueden ver vídeos de temas musicales actuales y el vídeo explicativo de Daddy Melquíades, el abuelo reggaetonero, donde, a través de la parodia, enseña cómo crear una letra sencilla de este género: <<https://www.youtube.com/watch?v=6iOIBOQLy84>>.

Para esta primera parte del taller, recordaremos al alumnado que los temas y tópicos de este tipo de música se relacionan con la vida moderna: la ciudad, amor, dinero, el baile, la fiesta, el verano, el ritmo de la música, la importancia de lo latino, etc. No es poesía, no se trata de elaborar dilemas existenciales, morales, éticos o canciones de protesta. Es un género masivo y de entretenimiento, no literatura, por eso se emplean oraciones simples y rimas obvias. Aquí la genialidad consiste en la ocurrencia, la ironía y los juegos de palabras. Estas son las reglas básicas. Pero debemos recordar a los alumnos que el respeto es importante, que debemos evitar el machismo y que cada uno decide lo que pone en la canción teniendo en cuenta la igualdad de géneros, la diversidad social y cultural, además de la corrección gramatical.

Además de la creación de letras, podemos utilizar las letras de las canciones de reggaetón populares, conocidas por los alumnos para tratar el tema de la violencia machista y los micromachismos.

Antes de comenzar con la actividad, podemos hacer preguntas previas como:

- ¿Qué tipo de música prefieres escuchar: rock, pop, rap, hip-hop...?
- ¿Cuál es tu cantante favorito/a?
- ¿Cuál es tu grupo de música favorito? Si fueras un/a cantante, ¿Quién te gustaría ser? ¿Por qué?
- ¿Has visto el vídeo oficial de tu tema favorito?
- ¿Qué me dice la canción? ¿Qué me cuenta? ¿Cómo te sientes cuando la escuchas?

Luego de las preguntas previas, leeremos varios fragmentos de temas actuales. Proponemos los siguientes:

A ella le gusta que le den duro y se la coman Y es que yo quiero la combi completa ¡Qué! chocha, culo y teta. (DADDY YANKEE, En la cama).

Si sigues en esta actitud voy a violarte, hey que comienzo contigo y te acuso de violar la ley así que no te pongas alsadita yo sé que a ti te gusta porque estás sudadita. (JIGGY DRAMA, Contra la pared).

Estoy enamorado de cuatro babys Siempre me dan lo que quiero Chingan cuando yo les digo ninguna me pone pero. (MALUMA, 4 Babys).

Bebiendo jodiendo en un club y en hoteles rompiendo colchones, andamos con Ali Baba buscando y matando a cuarenta ladrones aquí todos estamos casados pero en secreto tenemos mujeronos. (KIUBBAH MALON, Árabe).

Agárrala, pégala, azótala, pégala. Sácala a bailar que va a por toas Pégala, azótala, agárrala que ella va a toas. Agárrala, pégala, azótala. (TRÉBOL CLAN, Agárrala).

Luego de leer estos fragmentos, propondremos un debate sobre la violencia de género que subyace en las letras. Les pediremos que busquen temas donde las mujeres no aparezcan como simples objetos de deseo.

La revista *El País semanal* publicó un reportaje en el que se analizaron varios aspectos relacionados con este género que fue conquistando poco a poco a todas las clases sociales de España, y por supuesto, se trata el tema del machismo:

¿Pero es machista el reggaeton? La acusación tiene a su favor muchos factores. Alexandra T. Vázquez, doctora en estudios americanos por la Universidad de Nueva York, enumera los cargos: «Más allá de la rampante misoginia de las letras, esta música deja poco espacio para que las voces femeninas puedan expresarse. Las coristas se limitan a responder a las llamadas falocéntricas con un dame o un dale. Muchas veces he querido saber los nombres de esas mujeres que hacen coros, pero ni el artista ni la discográfica se habían molestado en incluirlos en los créditos», denuncia. También existen voces que han matizado la percepción del perreo como un género cien por cien patriarcal. Entre ellas destaca Nahomi Galindo, profesora de historia cultural, autora del artículo «Perreo, reggaeton y la libertad de las mujeres», que sacudió el debate en 2012. Así resume su tesis: «La visibilidad femenina en los vídeos de reggaeton es heteronormativa: las chicas suelen estar en segundo plano, como coristas o bailarinas, pero también hay letras que contienen elementos de resistencia, donde está implícita la libertad de las mujeres».

Una de las mujeres más respetadas es Ivy Queen, considerada la reina del género. En la letra de *Yo quiero bailar* nos transmite su libertad:

Yo quiero bailar
tú quieres sudar
y pegarte a mí

el cuerpo lo sabe
yo te digo sí
tú me puedes provocar
eso no quiero decir
que pa' la cama voy.
Porque yo soy la que mando /
soy la que te dice cuándo vamos al mambo.

A partir de este fragmento, animaremos a los alumnos a buscar más ejemplos donde las mujeres canten celebrando la libertad.

Como tarea final, la redacción de textos argumentativos en los que se defienda una tesis a favor o en contra de las letras que se hayan trabajado en las clases. Recordaremos que también las canciones infantiles de España transmiten contenido fuerte y violento. Tal es el caso de la canción que recitaban las niñas cuando saltaban la cuerda o simplemente daban palmadas:

Don Federico mató a su mujer
la hizo picadillo y la echó a la sartén
Don Federico perdió su cartera
para casarse con una costurera
la costurera perdió su abanico
para casarse con Don Federico
Don Federico le dijo que no
y la costurera se desmayó
Don Federico le dijo que sí
y la bella dama se puso feliz.

Otro ejemplo:

Antón Carolina mató a su mujer,
la puso en un saco y la dio a moler;
el molinero dijo, esto no es harina
sino la mujer de Antón Carolina.

Muchas veces no se escucha lo que nos dicen las canciones, simplemente seguimos el ritmo y nos dejamos envolver por el ambiente de juego o de fiesta. Podemos aprovechar estos ejemplos para transmitir a los alumnos este problema y enseñarles a «escuchar».

Otro aspecto para trabajar este género y también el rap se relaciona con la creación de rimas asonantes y consonantes. Tras las preguntas previas y la visualización de vídeos se explican los tipos de rimas y se les pide a los alumnos que propongan temas musicales donde se puedan apreciar ambos tipos de rimas. Por ejemplo:

Me da igual a cuantos he vencido,
dime! a cuantos he convencido
no bebemos obligados ni jodemos más de lo debido,
sólo un susurro y un plan prohibido se cuentan al oído
No te diré en quién me inspiro, político
no te diré a qué aspiro, científico
Co!, quita las manos de mi pan,
infalible sólo mi plan, sólo mi clan
Dame, dame!, aprendí a pedir
en la escuela, el bronce no consuela
Chavales!, tenemos un rincón en las catedrales,
un hueco en los portales, consonantes y vocales
Mi verso es sagrado, y a este viernes
le sigue un sábado y a esta calle le persigue el senado
por consentir a delincuentes, por soportar a enamorados
Hip-Hop Universo, quién tacha sus días como un preso
por echar de menos este beso.
Sin licencia ni experiencia
para hablar de amor pero soñamos con Venecia

VIOLADORES DEL VERSO¹.

La explotación en el aula de las canciones populares presenta innumerables posibilidades. Otra es la ampliación de léxico estructurado en relación con los campos semánticos. Para trabajar la lectura y comprensión, se propone un fragmento de un autor conocido de rap o reggaetón y se les pide a los alumnos que lo lean cuidadosamente, detectando las palabras desconocidas. Luego deberán explicar el significado literal o figurativo según el contexto y entre todos

¹ <<https://www.lyricsondemand.com/letras/v/violadoresdelverso/letras/queteimportantodoslosdemsletras.html>Violadores del Verso>.

crear cinco campos semánticos de palabras relacionadas, por ejemplo, con el amor, la tristeza, la magia, la rabia y palabras neutras. La propuesta de trabajo consiste en pegar en una cartulina la letra con huecos más las palabras de cada campo semántico y que, por grupos, rellenen los espacios en blanco con las más adecuadas, divertidas o raras.

Otra actividad más, relacionada con la reflexión, consiste en hacer que los alumnos comprendan la riqueza de vocabulario y matices del castellano y el poder imparabile de nuestro idioma, que actualmente goza de un éxito imparabile en Estados Unidos y otros países de habla no hispana gracias al reggaetón. Julio Cañero se cuestiona en su artículo «El español como factor vertebrador de la latinidad en la música popular de Estados Unidos» si

los éxitos musicales clásicos en español que habían logrado posicionarse en las listas estadounidenses (Ritchie Valens, Julio Cañero Serrano 30 Camino Real «La Bamba»; Carlos Santana, «Oye como va»; Ricky Martin, «María»; Los del Río, «Macarena»; Shakira «Suerte»; Daddy Yankee, «Gasolina»; o Don Omar, «Danza Kuduro»), pero me cuestionaba si los cantantes latinos e hispanoamericanos, que estaban triunfando en los últimos años en España y en América Latina, repetían este fenómeno también en los Estados Unidos –como parecían sugerir los logros de CNCO, Becky G o el más célebre de todos, el «Despacito» de Luis Fonsi, Daddy Yankee y Justin Bieber. Se me planteó, entonces, estudiar la posible correlación entre el auge de la comunidad latina de Estados Unidos con la creciente presencia en las emisoras y pistas de baile estadounidenses de canciones hechas por latinos y latinoamericanos en español (y que también están llegando a los no latinos del país). Esto es, me preguntaba si, al final, los latinos se servían de la música en lengua española para rearmar su etnicidad, pues la música, como producto de la cultura popular, «is never void of power and always the site of gender, class, sexuality, and race politics» (Vargas X)².

Estas reflexiones nos invitan a debatir con los alumnos el futuro del español:

Si históricamente el norte y el sur de América se han incluido, con mayor o menor grado de aceptación, en lo político, lo económico y lo social, también ha habido

² CAÑERO, Julio. «El español como factor vertebrador de la latinidad en la música popular de Estados Unidos». *Camino Real*, 11: 14. (2019): 27-49, pp. 29-30.

una gran influencia en lo cultural y, por ende, en lo musical. Este intercambio ha quedado demostrado que no es lineal. Es un proceso circular cimentado sobre unos ritmos y unas composiciones que, desde la Patagonia hasta Nueva York, y desde Puerto Rico a Barcelona (quién no ha escuchado y bailado el electrolatino de Juan Magán), están vertebrados sobre la lengua común que es el español³.

Trabajar con las canciones que oyen (y la mayoría de las veces no escuchan) nuestros estudiantes, nos permite acercarnos a su realidad y, a la vez, introducir en el aula múltiples actividades que los hagan reflexionar y jugar con el léxico.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, J. A.; y JIMÉNEZ, J. C. (2007). «Aspectos conceptuales y analíticos. El valor de la lengua como capital social». *Revista Telos*, 71: 45-48.
- BOURDIEU, Pierre (2003). *La dominación masculina*. Anagrama: Barcelona.
- BOURDIEU, Pierre (2003). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus: México.
- BOURDIEU, Pierre (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI: México.
- CAÑERO SERRANO, Julio (2019). «El español como factor vertebrador de la latinidad en la música popular de Estados Unidos». *Camino Real* 11. 27-49.
- CAÑERO SERRANO, Julio (2017a). «El español en Estados Unidos y otros vínculos hispano-estadounidenses». *North America and Spain: Transversal Perspectives*. Nueva York: Escribana Books, 9-21.
- CAÑERO SERRANO, Julio (2017b). «Memorias, Reflexiones y Conjeturas de un español en Califas». *Ventana Abierta. Revista Latina de Literatura, Arte y Cultura*. XIII-XIV: 39-41 y 145-150.
- CORTÉS, José Miguel (1997). *Orden y caos. Un estudio cultural sobre lo monstruoso en el arte*. Anagrama: Barcelona.

³ *Ibidem*, pág. 45.

- DIXON-ROMÁN, E.; y GÓMEZ, W. (2012). «Cuban youth culture and receding futures: hip hop, reggaetón and pedagogías marginal». *Pedagogies: An International Journal* 7: 4. 364-379.
- HORMIGOS, Jaime (2008). *Música y sociedad. Análisis sociológico de la cultura musical de la posmodernidad*. Ediciones Autor: Madrid.
- IGLESIAS, E. V. (2007). «El español en Iberoamérica: lengua e identidad». *Revista Telos* 71: 6-7.
- JOHNSON, Bruce (2009). *Dark side of the tune: popular music and violence*. MPG: UK.
- MORDUCHOWICZ, Roxana (coord.) (2008). *Los jóvenes y las pantallas. Nuevas formas de sociabilidad*. Gedisa: Argentina.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2004). «El futuro de la lengua española en los EE.UU.». *Real Instituto Elcano* - ARI 69 10 diciembre 2018.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco; y OTERO ROTH, J. (2007). «La dimensión demolingüística. El español goza de buena salud». *Revista Telos* 71: 50-56.
- MORLEY, David (2008). *Medios, modernidad y tecnología. Hacia una teoría interdisciplinaria de la cultura*. Gedisa: España.
- MUÑOZ, Javier (2013) «'Reggaeton'. Un latigazo que revoluciona la industria y devuelve la autoestima a la música en español». Recuperado de <https://elpais.com/elpais/2013/08/30/eps/1377865923_268812.html>. [30 de agosto de 2013].
- PARDO, José Luis (2007). *Esto no es música. Introducción al malestar en la cultura de masas*. Galaxia Gutenberg: España.
- AMBROGGIO, L. A. (2016). «La vida larga y prometedora del español en los Estados Unidos». *Camino Real* 8: 11. 83-96.
- REYES MÉNDEZ, J. J.; y VIERA UCA, M. V. (2018). «Identidad-Género Musical, Sexualidad y Juventud: Un Estudio Caso sobre el Consumo del Reggaetón en la Ciudad de Guayaquil». Dissertation: Universidad de Guayaquil.
- VV.AA. <<https://www.escribircanciones.com.ar/icomos-escribir-canciones/155-icomos-escribir-canciones-de-reggaeton.html>>.

Del radiocasete y las fichas al profesor 2.0: dos proyectos multimodales para el desarrollo de destrezas en lengua extranjera

Silvia GARCÍA HERNÁNDEZ y

Bruno ECHAURI GALVÁN

Departamento de Filología Moderna.
Universidad de Alcalá

Resumen

El presente trabajo describe el desarrollo de dos acciones docentes centradas en la creación de textos multimodales. El objetivo principal es el de conseguir que los alumnos de lengua inglesa en distintos grados de la Universidad de Alcalá consigan construir un texto en el que se incluyan distintas estrategias comunicativas, no solo específicas de la lengua extranjera, sino dando paso a otro tipo de discurso que incluya más de una forma de expresión, así como a otro tipo de difusión a través de las nuevas tecnologías. En la creación de estos textos multimodales, se mezclarán componentes verbales y no verbales, siendo la voz, la imagen y el sonido componentes fundamentales de la transmisión de significado. De este modo, los estudiantes generarán un tipo de texto menos artificial y más dinámico, motivador y cercano a su propia experiencia. Además, con el desarrollo de ambas acciones docentes, se fomentarán otras competencias tales como el desarrollo del pensamiento crítico, el manejo de las nuevas tecnologías o la mejora de la autonomía en el aprendizaje.

1 INTRODUCCIÓN

La presente comunicación presenta la evolución del proceso de la enseñanza-aprendizaje de las distintas destrezas en lengua extranjera en las aulas universitarias. Como profesores de inglés instrumental en varios grados de la Universidad de Alcalá (Lenguas Modernas y Traducción, Estudios Ingleses, y Humanidades y Educación Primaria), vemos cómo la realidad de nuestros es-

tudiantes está en constante desarrollo y cómo, por tanto, debemos adecuar nuestras técnicas y métodos de enseñanza para adaptarnos a nuevos tipos de discurso. En un mundo cada vez más globalizado que en gran parte gira alrededor de las nuevas tecnologías, los profesores no podemos quedarnos anclados en metodologías más tradicionales en las que las destrezas orales y escritas se enseñaban de forma más o menos aislada, sino que debemos dar paso a la creación de tipologías textuales novedosas, donde los estudiantes puedan comunicarse de una forma real, efectiva y significativa para ellos.

Son varios los estudios que hablan sobre la creación de textos multimodales como una fórmula creativa de practicar y mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes de lenguas extranjeras (Cocceta, 2018; Kress, 2010 o Jewitt, 2006). En ellos se plantea que la escritura ha dejado de ser el único método válido de comunicación a la hora de adquirir conocimientos y construir significado. Es por esta razón por la que hay que dar paso a nuevos medios de creación discursiva que vayan más allá de la corrección gramatical y la adaptación a la tipología textual o al registro y que, además, incluyan dinamismo a través del uso de elementos visuales y auditivos a la vez que permiten una difusión más global e inmediata a través de Internet.

En esta línea, nos planteamos la creación de textos multimodales en nuestras aulas como una tarea novedosa con el fin de dar lugar a actos comunicativos más variados. Para ello, a través de dos acciones docentes diferentes pero con los mismos objetivos generales, planteamos a nuestros estudiantes la creación y posterior difusión de textos multimodales cuya finalidad será convencer a otras personas para que lean un libro.

2 MARCO TEÓRICO

La teoría sobre los textos multimodales y el posterior concepto de alfabetización multimodal tiene su origen en los años 90, y parte de la base de estudios llevados a cabo por los miembros del denominado *New London Group*. Este grupo de educadores e investigadores en el campo de la enseñanza de lenguas, viendo la importancia que poco a poco iban cobrando las nuevas tecnologías y la globalización en el mundo de la educación, concibieron una metodología de enseñanza basada en la multialfabetización o alfabetización multimodal. El

principal eje sobre el que se sustentaba este nuevo enfoque era promover el uso de un amplio rango de herramientas lingüísticas, comunicativas, tecnológicas y culturales con las que los estudiantes ampliaran su manera de crear textos y comunicarse utilizando distintas formas de expresión. Para ellos, la evolución a nivel metodológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, los cambios sociales y culturales y la diversidad lingüística presente en la mayoría de países, así como la aparición de nuevos medios de comunicación basados en las nuevas tecnologías, requería centrarse no solo en el uso correcto de la lengua, sino también en modos de representación y de creación de significado mucho más amplios y flexibles, donde lo visual y lo auditivo fueran parte esencial en la construcción del mensaje (Cope y Kalantzis, 2000).

A partir de estos primeros estudios, han sido muchos los autores que han señalado la necesidad de integrar distintos mecanismos verbales y no verbales a la hora de comunicarse en cualquier lengua, pero también como elemento esencial a la hora de aprender una lengua extranjera (Zammit, 2014; Lankshear y Knobel, 2006 o Jewitt y Kress, 2003), también en el ámbito universitario (Archer y Breuer, 2016). En esta línea, los miembros del *New London Group* consideraron como esencial el manejo de las nuevas tecnologías y el empleo de distintos tipos de discurso, estilos, habilidades metalingüísticas por parte de los estudiantes a la hora de expresarse. Además, estos nuevos modos de interactuar con el resto de la sociedad estaban ligados a la capacidad de reflexionar críticamente sobre los mensajes que componen y reciben y al entorno en el que lo hacen (Cope y Kalantzis, 2000).

Así, surge la necesidad de la redefinición del término alfabetización, y más concretamente de la destreza de producción escrita, que se ha convertido en un proceso mucho más dinámico, interactivo y complejo en la creación, distribución e interpretación de estos textos multimodales (Ferdig y Pytash, 2014). Con su elaboración en las aulas, se persigue el desarrollo de habilidades lectoras que antes no se tenían en cuenta. A fin de acabar con la artificialidad de los textos tradicionales, encapsulados y lineales, se configura un tipo de texto multidimensional, que engloba diversos elementos semióticos que van más allá del plano lingüístico y que tienen en cuenta la realidad de nuestros estudiantes. Parafraseando a Gibbons (2012), la multimodalidad es una realidad que experimentamos en nuestro día a día y que, por tanto, es esencial tener en

cuenta en pleno siglo XXI, ahora que el aumento de las tecnologías digitales ha hecho que se incrementen los productos multimodales que se han convertido en algo fácil y rápido de crear y compartir (p. 8).

3 ACCIÓN DOCENTE 1: *BOOKTUBERS*

3.1 Descripción general

El marco teórico presentado anteriormente ha cristalizado en dos acciones docentes realizadas en la Universidad de Alcalá. La primera (Echauri-Galván, 2019) se implementa en el Doble Grado en Humanidades y Educación Primaria dentro de la asignatura Idioma Moderno II: Inglés, impartida durante el segundo curso del grado. En ella participan un total de 49 alumnos con niveles de inglés muy dispares, factor que se tuvo en cuenta en varios pasos de su diseño y ejecución. Entre la presentación de las directrices y la entrega definitiva transcurre un mes, aunque en su consecución el alumno utilizará conceptos trabajados en semanas previas del curso.

Esta primera tarea propone a los alumnos escribir una crítica literaria breve sobre un relato en lengua inglesa en la que basar un ulterior vídeo. En las distintas fases que la conforman convergen diversos contenidos teóricos y prácticos utilizados a lo largo del curso, como patrones de escritura formal y académica y algunos conceptos básicos relacionados con el análisis literario en lengua inglesa. Para aplicarlos, se yuxtapone la elaboración de un primer producto más estricto a nivel estilístico (crítica literaria escrita) y un segundo de carácter más informal en el que el estudiante puede/debe mostrarse más imaginativo y original (vídeo).

Por la naturaleza de su planteamiento, esta tarea conjuga otros elementos a sumar a los ya citados. Al margen de la lógica implementación de las TIC sobre la que se sustenta este artículo, tanto esta acción docente como la siguiente tienen otros pilares en común: la motivación y el pensamiento crítico. El primero se construye fusionando el empleo del vídeo (un medio atractivo para los alumnos con el que interactúan a diario) con el fomento de la creatividad de los participantes. Esta unión empuja al estudiante a generar productos e ideas novedosas y, entre otros beneficios que se detallarán más adelante, tiene un efecto dinamizador en el desarrollo del curso (López Calichs, 2006).

Por su parte, el pensamiento crítico es un elemento subyacente a muchas de las fases que conforman esta tarea. Como se detallará en próximas secciones, los alumnos tendrán que enfrentarse a distintos problemas y situaciones de los que deberán salir analizando, reflexionando, debatiendo y tomando decisiones. Esto los convierte en parte activa y necesaria del aprendizaje, al tiempo que impulsa la construcción de ciudadanos críticos y resolutivos que acabarán comprobando como no hay una sola solución válida ni una única forma de hacer las cosas para conseguir los objetivos que, en este caso, les marcará el profesor.

3.2 Objetivos

Esta primera acción docente pretende aunar y potenciar las cuatro destrezas fundamentales de la enseñanza de la lengua inglesa: comunicación y comprensión oral, lectura y escritura. Del mismo modo, su desarrollo y consecución entroncan con varios objetivos de la asignatura, tanto generales como específicos. Entre los primeros, destacan el desarrollo del pensamiento crítico y el empleo de la creatividad dentro y fuera del aula, algo que se espera potencie la motivación entre el alumnado. Entre los específicos, se cuentan los siguientes:

- Mejorar su capacidad de producción y recepción en inglés.
- Entender y analizar textos literarios en inglés.
- Comprender las diferencias entre el inglés hablado y escrito.
- Desarrollar sus destrezas orales en inglés.
- Mejorar su competencia escrita en el plano académico y en el creativo.

Asimismo, esta acción docente persigue algunos objetivos adicionales. Por un lado, pretende implementar el uso de las TIC en el proceso de enseñanza y mejorar su uso por parte del alumnado. Por otro, el global de la tarea busca que los estudiantes sean capaces de orientar el uso de su segunda lengua a propósitos y, sobre todo, a audiencias y contextos distintos.

3.3 Desarrollo

La primera fase de la tarea consiste en la elección del relato por parte de los alumnos. Ante la disparidad de niveles de inglés dentro del grupo, se crean

dos listados de complejidad diferente para que cada estudiante pueda escoger una obra adecuada a sus capacidades. El primero incluye escritos de nivel B2 y el segundo, relatos algo más sencillos (nivel B1). Esta selección se llevó a cabo teniendo en cuenta los intereses que los estudiantes habían mostrado a lo largo del curso. De este modo, la relación propuesta combina historias tradicionales con relatos de terror y ciencia ficción, ofreciendo un variado abanico de opciones. Antes de pasar al siguiente estadio de la tarea, cada alumno debía comentar su elección con el profesor a fin de asegurar que el relato escogido se adecuaba a su competencia lingüística.

Una vez elegido el objeto del trabajo, el profesor aporta directrices precisas para completar los dos productos que los alumnos deberán entregar. De cara a la elaboración de la crítica escrita, deben implementarse prácticas y conceptos trabajados previamente en la asignatura. En primer lugar, se espera que el texto siga una estructura determinada con la que los alumnos ya se han familiarizado con anterioridad. Así, la crítica deberá contener una presentación del autor y la obra, una sección que analice algunos de sus rasgos más distintivos y una conclusión y valoración / recomendación final. Para completar cada sección, los alumnos deberán seguir un registro formal y aplicar pautas de escritura académica trabajadas a lo largo del curso. Del mismo modo, deberán emplear vocabulario específico relacionado con el análisis literario para explorar los distintos aspectos de la obra (personajes, trama, final o narrador, entre otros) que decidan destacar.

Este enfoque analítico debe trasladarse también a la siguiente parte de la tarea, el vídeo, aunque en condiciones diferentes. Para su elaboración, los alumnos deberán dar a su análisis una pátina de originalidad y creatividad a fin de generar un producto atractivo que enganche a la audiencia. Con este fin, se recomienda tomar como referencia el trabajo de los *booktubers*, esto es, jóvenes con canales de *YouTube* en los que comentan obras literarias con un tono ameno, pero sin dejar de profundizar en los rasgos más notables de la obra en cuestión.

Para familiarizar a los alumnos con este formato, se visionan en clase algunos ejemplos a partir de los cuales se abre un debate orientado a ejercitar su capacidad de análisis y pensamiento crítico. Esta discusión se centra

en identificar pautas o elementos empleados por los *booktubers* que puedan ayudarles a crear sus propios vídeos. De este modo, se anima a los alumnos a subrayar y comentar las principales estrategias estructurales, visuales, lingüísticas o auditivas empleadas por los *booktubers* para dar un formato atractivo a su canal y conseguir atraer y mantener la atención del espectador a lo largo de la grabación.

Establecidas las principales directrices y recomendaciones, comienza el trabajo autónomo por parte del alumnado. La primera actividad a completar es la crítica escrita. Una vez realizada, debe entregarse al profesor para que el profesor la corrija y señale los principales errores o aspectos a mejorar en lo que respecta a estructura, gramática y contenido. Hecho esto, se devuelve el trabajo a los alumnos para que puedan corregirlo y pasar a emplear la crítica como base para el guion de su vídeo. Con esto se consigue que los alumnos vuelvan al texto para poder analizar y rectificar sus errores, al tiempo que se evita que ciertos fallos, gramaticales y conceptuales, se filtren y repliquen en la grabación.

Esta última constituye la fase final de la tarea. Tras completarla, los estudiantes deben subir el vídeo a un canal habilitado a tal efecto y entregar la crítica definitiva. Una vez hecho esto, se prepara una última sesión orientada a la discusión de resultados. En ella, se visualizan y comentan algunos de los vídeos buscando la reacción de los espectadores y generar un breve debate sobre sus opiniones y la efectividad de las estrategias utilizadas. También se agrupa a los alumnos que han trabajado en las mismas historias para que compartan puntos de vista y enfoques y puedan, quizás, abrir a sus compañeros nuevas vías y posibilidades de análisis.

3.4 Resultados: calificaciones y encuesta

Como no podía ser de otro modo, la calificación de cada uno de los productos de esta tarea se rige por criterios diferentes. En lo que respecta a la crítica escrita se evalúan, por un lado, aspectos como la ortografía, la gramática o el léxico general y específico empleado por el alumno. Ampliando el foco al nivel textual, también se ponderan la estructura, el contenido y profundidad del análisis y el registro, puesto que uno de los objetivos de esta acción docente era «forzar» al alumno a desenvolverse comunicativamente en contextos más y menos formales.

Para lo producido en ese contexto más informal (el vídeo), el foco de la evaluación se orienta, lógicamente, hacia otros puntos. En primer lugar, se miden las destrezas orales de los alumnos, desgajadas en aspectos como la pronunciación, la fluidez o la amplitud del vocabulario empleado. Asimismo, el contenido del vídeo y la forma de transmitirlo son también centrales en la valoración del trabajo: el empleo de un registro apropiado, la adecuación del contenido de la crítica al medio, la audiencia de destino y el tiempo establecidos, así como la inclusión de elementos que configuren un producto atractivo y sean capaces de llamar y retener la atención del espectador son todos aspectos a ponderar a la hora de calificar esta segunda parte de la tarea.

Como se puede ver en la tabla 1, los resultados generales a nivel académico fueron muy positivos, y solo tres del total de 49 alumnos no alcanzaron los mínimos exigidos para aprobar la tarea. Por el contrario, un amplísimo porcentaje de los participantes obtuvo una calificación satisfactoria o muy satisfactoria.

Tabla 1:

CALIFICACIONES	
Sobresaliente	14
Notable	21
Aprobado	11
Suspenso	3

Al margen de medir el desempeño académico de cada uno de los estudiantes, también se quiso evaluar la acogida de la tarea y la percepción de su utilidad en diversos planos por parte del alumnado. Para ello, se elaboró una breve encuesta a la que respondieron diez participantes con calificaciones dispares: dos suspensos, tres aprobados, tres notables y dos sobresalientes. Con esta medida se buscaba asegurar la obtención de opiniones de alumnos con resultados diferentes y evitar que solo respondieran aquellos que lo habían hecho mejor. Los siguientes acápites resumen los resultados más relevantes, todos ellos relacionados con los objetivos mencionados en la presentación de la tarea.

Nueve de los diez participantes consideran que esta acción docente les ha ayudado a mejorar su capacidad para analizar textos utilizando el inglés. En el ámbito universitario, dentro y fuera de esta asignatura, se espera que

estos análisis cristalicen, en muchas ocasiones, en un texto académico en el que se explore el objeto de estudio con relativa profundidad. La presente tarea buscaba también cumplir una función a tal efecto y, en base a la respuesta de los estudiantes, parece que así ha sido, ya que un 80% de los encuestados consideran que su compleción les ha hecho pulir y enriquecer su escritura formal en lengua inglesa.

En lo referente al uso del vídeo y los propósitos que perseguía su implementación, el 80% de los encuestados lo considera un elemento eficaz para mejorar sus destrezas orales, así como un instrumento que, por las posibilidades que ofrece para parar, repetir y editar tomas, les permite manejar mejor factores como los nervios, la pronunciación y la fluidez. Resultados incluso más positivos pueden encontrarse en otro aspecto intrínsecamente relacionado con la elaboración del vídeo: la potenciación de la creatividad. En este caso, todos los alumnos subrayan, en mayor o menor medida, la eficacia de esta tarea como herramienta para impulsar la creatividad del estudiantado.

Del mismo modo, las respuestas también muestran una gran utilidad de la tarea como catalizador del que se ha descrito anteriormente como un aspecto esencial en el desarrollo de una asignatura: la motivación. A este respecto, el total de los alumnos cataloga la tarea como una acción docente motivadora o muy motivadora, lo cual entraña lógicos beneficios para el desarrollo de acciones docentes como esta. Implementar una tarea que motive a los estudiantes facilita su implicación y los anima a trabajar en los contenidos de la asignatura con más ganas. En este sentido, creemos que los resultados en torno a esta cuestión tienen mucho que ver tanto con el empleo de las TIC como con las respuestas a la pregunta anterior. La creatividad, como se mencionaba en secciones previas, es un instrumento capaz de motivar y generar dinámicas positivas en el proceso de enseñanza aprendizaje (De la Torre y Violant, 2001; López Calichs, 2006) y por tanto, su inclusión en secciones concretas de esta tarea impacta directamente en los niveles de motivación de los participantes.

Por último, conviene comentar las pocas opiniones negativas recogidas en la encuesta. Solo tres cuestiones muestran alguna respuesta de este tipo (poca o muy poca utilidad) y en los tres casos, solo dos encuestados aportan esta consideración desfavorable. Uno de los ejemplos en este sentido lo encontra-

mos en la ya citada pregunta referente a la eficacia de la tarea para mejorar la capacidad de escritura formal de los alumnos. Esta acogida más templada de la parte escrita es algo que, de manera más evidente y con sus propios matices, se repite en la segunda acción docente que recoge este artículo y que pasa a describirse a continuación.

4 ACCIÓN DOCENTE 2: BOOKTRAILERS

4.1 Descripción general

La segunda acción docente (García Hernández, 2019) se engloba dentro de un proyecto de innovación docente llevado a cabo en la asignatura Inglés I, perteneciente al primer cuatrimestre del primer curso de los grados de Estudios Ingleses (EEII) y Lenguas Modernas y Traducción (LLMMYT) en la Universidad de Alcalá. En este caso, el número de alumnos participantes es 95 en total. En ambos grados, el proyecto se implementa a lo largo del cuatrimestre y se divide en distintas tareas que ahora detallaremos.

Para generar a los alumnos la necesidad real de expresarse de manera correcta en lengua inglesa, tras la lectura de un libro y la redacción de una sinopsis sobre el mismo, se les propone la creación de un *booktrailer*, un texto multimodal que consiste en un vídeo de corta duración, para publicarlo después en nuestro propio canal de YouTube. Su objetivo final será el de persuadir a los receptores del texto para que lean ese libro. Para ello, los alumnos deben construir significado poniendo en práctica estrategias de comunicación que aúnen voz, imagen y sonido.

Con esta actividad, los estudiantes no solo reforzarán su competencia comunicativa multimodal en inglés, sino que también trabajarán otras estrategias como el razonamiento argumentativo, el uso de los recursos emotivos y el registro propio de los textos persuasivos, así como el pensamiento crítico. A su vez, desarrollarán otras destrezas transversales como el manejo de las TIC y la autonomía en el aprendizaje.

4.2 Objetivos

Al igual que en la primera acción docente, el desarrollo de distintas estrategias comunicativas en lengua inglesa es el principal objetivo de esta tarea.

Además, también en una línea similar a la acción anterior, persigue los siguientes objetivos específicos:

- Desarrollo de destrezas de lectura extensiva
- Desarrollo de la expresión escrita
- Reconocimiento de la variedad de registros y estilos comunicativos en inglés.
- Expresión de una opinión crítica argumentada
- Desarrollo de competencias digitales
- Adquisición y uso adecuado de estrategias comunicativas orales y visuales de carácter persuasivo

En resumidas cuentas, con la implementación de esta tarea se pretende motivar al alumnado a través del uso de las nuevas tecnologías y el fomento de la creatividad en las aulas, así como el desarrollo de otras competencias transversales mencionadas anteriormente.

4.3 Desarrollo

En el caso de los alumnos de EEII y LLMMyT, la asignatura donde se implementa esta acción docente supone su primer contacto con la lengua inglesa en el ámbito universitario. Este es el momento en el que deben empezar a perfeccionar el manejo de estrategias comunicativas que les lleven a comprender y expresarse correctamente en inglés, ya que además esta será la lengua vehicular a través de la cual tendrán que adquirir la mayor parte de sus conocimientos en ambos grados (a excepción del resto de lenguas extranjeras y de las asignaturas en lengua española).

El primer paso para el desarrollo de esta tarea fue proponer a los estudiantes la lectura de un libro no adaptado en inglés. La selección del texto se dejó a decisión de los alumnos siempre que se adaptara a las siguientes características: debían leer un libro completo en versión original no adaptada con una extensión mínima de 250 páginas. A través de esta actividad, los participantes desarrollan estrategias de lectura extensiva entre las que se encuentran la deducción de significados a través del contexto, la comprensión global del texto y la adquisición pasiva de estructuras gramaticales y léxico específico, así

como el reconocimiento de la variedad de estilos y registros comunicativos en lengua inglesa.

Una vez realizada la lectura del texto, se expone a los alumnos en qué consiste y cómo se redacta una sinopsis. Tras el trabajo previo con textos adaptados a esta tipología, se les propone la redacción de una sinopsis del libro que han leído, en la que tendrán que incluir una opinión crítica argumentada. En esta fase se trabajan estrategias de expresión escrita, teniendo en cuenta aspectos tan importantes como la corrección gramatical y ortográfica, la selección de un léxico pertinente y la adecuación al registro apropiado. Además, se refuerzan otras habilidades como la selección y organización de la información más relevante del libro en cuestión, así como el resumen de las líneas argumentales y personajes principales, que tendrán que presentar de manera ordenada, trabajando destrezas como la cohesión y coherencia textuales.

Una vez entregada la sinopsis y corregida por la profesora, se propone a los estudiantes la siguiente fase: la creación de un texto multimodal, un *book-trailer*, para su publicación en Internet. Este producto final debe combinar imágenes o pequeños vídeos, música, y su voz en *off*. Para ello, la profesora habrá creado previamente un canal de YouTube y compartido el acceso con los estudiantes a fin de que pudieran subir sus vídeos una vez terminados. Cuando se propone la tarea en el aula, surgen algunas preocupaciones por parte del alumnado relacionadas sobre todo con la parte técnica de la actividad, pero, en general, se recibe como un ejercicio creativo y novedoso con el que nunca antes habían trabajado.

A fin de guiar a los alumnos en el proceso de preparación del *booktrailer*, se visionan dentro del aula varios ejemplos que pueden encontrarse en la web, tanto de *booktrailers* profesionales ofrecidos por las propias editoriales como de otros realizados por autores no especializados en el mundo editorial. En este primer paso para la creación, los alumnos observan las características de los vídeos y las analizan teniendo en cuenta cuáles son las estrategias más eficaces para alcanzar el fin último de la tarea: convencer a los potenciales consumidores de su *booktrailer* de que lean el libro. En este caso, los alumnos toman conciencia de que lo más efectivo no solo se centra en el plano lingüístico, sino también en el auditivo, el visual o el gestual. Una vez establecidas las

características principales de un *booktrailer*, comienza el proceso creativo de nuestros alumnos. En esta fase, los estudiantes elaboran sus propios vídeos a través del uso de diferentes programas de grabación y edición de vídeos, fotografías y sonido, desarrollando así competencias digitales a través del manejo de las nuevas tecnologías.

Una vez publicados los vídeos en nuestro canal, el último paso de la tarea fue la evaluación de sus trabajos. A través de una rúbrica donde se tenían en cuenta todos los aspectos trabajados en el vídeo, se realizó un ejercicio de evaluación por pares de los vídeos que habían creado. En grupo, se llevó a cabo una reflexión donde se comentaron aspectos como las distintas técnicas utilizadas y su validez a la hora de alcanzar los objetivos propuestos, así como una discusión sobre las estrategias de comunicación multimodal que habían resultado más efectivas a la hora de establecer la construcción de un acto de comunicación de carácter persuasivo.

4.4 Resultados

Además del ejercicio de evaluación por pares a través de la rúbrica citada anteriormente, los resultados de esta acción docente se valoraron también a través de un cuestionario al que los participantes debían responder para analizar y reflexionar sobre la consecución de objetivos en las distintas fases del proyecto. Aunque no todos participaron (se recibieron 64 respuestas de 95 posibles), de sus respuestas se deriva una impresión general muy positiva de la acción docente.

Con relación a la primera fase, el 95% de los estudiantes coincide en que, para su sorpresa en varios casos, disfrutaron de la lectura. Una de las razones principales fue que el texto no les fue impuesto y pudieron elegir el libro que consideraron más interesante. Además, les gustó leerlo en versión original porque en muchos de los casos ya lo habían leído en español o les era familiar por alguna película. La mayoría (90%) coincide, además, en que la lectura les sirvió para adquirir vocabulario nuevo. Por último, muchos alumnos subrayaron que les había sorprendido haber conseguido entender más de lo esperado. En conclusión y por todas estas razones, el 78% manifestó sentirse motivado para repetir la experiencia de leer libros sin adaptar en inglés.

En cuanto a la redacción de la sinopsis, el 80 % de los estudiantes señala que esta parte del trabajo les ha hecho darse cuenta de la importancia tanto del cuidado en la expresión correcta de las ideas como de la organización adecuada de las mismas. Sin embargo, un significativo 41 % de los alumnos participantes coinciden en que encontraron dificultades a la hora de resumir y organizar la información de manera apropiada, así como de aislar las ideas principales. El resto, sin embargo, considera que con la escritura de un texto de estilo más formal en el que tuvieron que establecer las ideas de manera coherente les ha servido para una mejor comprensión del argumento principal y, por consiguiente, les ha llevado a realizar un juicio crítico más sólido y mejor argumentado.

Con respecto a la creación del *booktrailer*, una gran mayoría (88 %) indicó que disfrutaron con la preparación del vídeo, a pesar de las dificultades técnicas comentadas en algún caso puntual (4.6 %). Casi todos (97 %) señalaron haberse divertido con la actividad y el 74 % mencionó sentirse orgulloso de los resultados obtenidos. En la construcción de significado a través de un texto multimodal, todos coinciden en destacar cómo la inclusión de otros elementos semióticos (música e imagen) contribuyen a que el *booktrailer* sea completamente distinto a lo que podrían haber expresado mediante un texto escrito, en tanto que ofrece más información sobre el producto de un modo más atrayente, interesante y sorprendente, lo que hace que captar la atención del público potencial sea una tarea mucho más sencilla.

Por último, los estudiantes opinaron también sobre las valoraciones que habían hecho de sus propios *booktrailers* y los de sus compañeros. A este respecto, destacaron cómo la calidad de la imagen marca la diferencia en este tipo de textos (67 %). También consideraron como punto esencial la interrelación entre la música elegida para ambientar el vídeo, el tono del tema tratado en el libro y el léxico y las imágenes utilizadas. Por último, es conveniente destacar que han aplicado lo aprendido de esta tarea al uso de la lengua inglesa en otros contextos o modos de comunicación: por ejemplo, un 47 % comenta que desde que realizaron el vídeo, le prestan más atención a la pronunciación y a la entonación cuando practican la expresión oral en inglés.

Conclusiones

Las acciones docentes descritas en apartados previos permiten extraer numerosas conclusiones en diversos planos. En primer lugar, conviene destacar la buena acogida de la creación del texto multimodal por los alumnos de los distintos grados, situación que no se repite en lo que concierne a la creación del texto escrito (especialmente en el segundo caso). La menor motivación y utilidad asociadas a esta actividad tienen, a nuestro entender, mucho de generacional y se explican, en gran parte, por su dificultad para llegar a una mayor audiencia. La naturaleza y rasgos de ambos escritos hacen que los alumnos los perciban como algo estrictamente circunscrito a la clase y la asignatura, mientras que el vídeo tiene un mayor recorrido y ofrece más posibilidades de ser compartido y disfrutado por familiares, amigos y otras personas que no tienen que ver, necesariamente, con el ámbito universitario. Esto parece entroncar con un factor generacional por el cual la visibilidad es un aspecto clave de casi toda acción que se realiza. Por resumirlo en un *motto* breve y directo, «lo que no se comparte, no existe». Este axioma afecta lógicamente a la percepción de la utilidad de lo que se hace y es por ello que la capacidad del vídeo para trascender los muros del aula otorga al producto un valor añadido a ojos de los estudiantes.

Dejando a un lado la recepción de las tareas por parte del alumnado y pasando al plano pedagógico, conviene poner en valor los múltiples beneficios asociados a ambas acciones docentes. A través de una enseñanza centrada en el alumno, se trabajan y refuerzan varias destrezas ligadas a la comunicación multimodal (lectura, comunicación y comprensión oral y escrita), al tiempo que se potencian competencias transversales como la competencia digital o la autonomía del propio alumno, parte activa de todas las fases de la tarea y partícipe de su propia evaluación y de la de sus pares.

Estas dos acciones docentes han servido también como catalizadoras del pensamiento crítico y la creatividad de los estudiantes. Ambas competencias han permeado las tareas en su origen y durante su desarrollo y sirven para traer al aula beneficios comunes como la dinamización del entorno de aprendizaje, la mejora del trabajo autónomo y en equipo o el perfeccionamiento de la capacidad para identificar y resolver problemas, comprender y analizar fe-

nómenos, realizar inferencias lógicas o extrapolar conocimiento a otras situaciones (López Aymes, 2012; López Calichs, 2006). Estas y otras razones hacen de ambos elementos fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje y los convierten en dos aspectos que todo profesor debería contemplar en el diseño de sus asignaturas, actividades y tareas.

En resumen, avances didácticos como la alfabetización multimodal y su implementación a través de textos multimodales suponen un paso adelante y un recurso muy útil en la enseñanza de una segunda lengua. Las acciones docentes expuestas a lo largo de este artículo ejemplifican esta afirmación y, además, representan dos modelos fácilmente extrapolables a otros contextos docentes a través de los ajustes que cada profesor pueda requerir en función de sus necesidades. El impacto positivo que pueden generar, bien merece una oportunidad...

REFERENCIAS

- ARCHER, A. y BREUER, E.O. (Eds.) (2016). *Multimodality in Higher Education*. Leiden, MA: BRILL.
- COCCEA, F. (2018). «Developing university students' multimodal communicative competence: Field research into multimodal text studies in English». *System*, 77, 19-27.
- COPE, B. y KALANTZIS, M. (Eds.) (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Features*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- COPE, B. y KALANTZIS, M. (2015). *A Pedagogy of Multiliteracies*. Nueva York, NY: Palgrave.
- DE LA TORRE, S. y VIOLANT, V. (2001). «Estrategias creativas en la enseñanza universitaria». *Creatividad y sociedad*, 3, 10-35.
- ECHAURI-GALVÁN, B. (2019). «'Me gusta' esta clase: *Booktubers* para la mejora de las destrezas orales y escritas en el aula de inglés». En H. del Castillo-Fernández y P. Gómez-Hernández. *Al futuro con el pasado*, pp. 399-411. Alcalá de Henares, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

- GARCÍA HERNÁNDEZ, S. (Junio de 2019). «Booktrailers: Desarrollo de estrategias para una comunicación eficaz en lengua inglesa». VI Congreso Internacional de Docencia Universitaria CINDU 2019. Vigo.
- GIBBONS, A. (2012). *Multimodality, Cognition and Experimental Literature*. New York: Routledge.
- FERDIG, R. E. y PYTASH, K. E. (2014). *Exploring Multimodal Composition and Digital Writing*. Hershey: IGI Global.
- JEWITT, C. (2006). *Technology, Literacy, Learning: A Multimodal Approach*. Londres: Routledge.
- JEWITT, C. y KRESS, G. (2003). *Multimodal Literacy*. Nueva York, NY: Peter Lang.
- KRESS, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Londres: Routledge.
- LANKSHEAR, C. y KNOBEL, M. (2006). *New literacies: Everyday practices and classroom learning*. Maidenhead: Open Univeristy Press.
- LÓPEZ AYMES, G. (2012). «Pensamiento crítico en el aula». *Docencia e investigación*, 22, 41-60.
- LÓPEZ CALICHS, E. (2006). «El proceso de formación de las competencias creativas. Una necesidad para hacer más eficiente el aprendizaje de los estudiantes universitarios». *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(3), 1-13.
- ZAMMIT, K. (2014). «Creating multimodal texts in the classroom: shifting teaching practices, influencing student outcomes». En R. E. Ferdig y K. E. Pytash. *Exploring Multimodal and Digital Writing*, pp. 20-35.

La interpretación de las oraciones copulativas con adjetivos *i-level* en español.

Un estudio experimental sobre la capacidad referencial en la adquisición de L1

Alba GARRALETA GONZÁLEZ

Máster Universitario en Formación de Profesores
de ESO, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.
Universidad de Alcalá

Resumen

El presente trabajo ha investigado el modo en el que los hablantes nativos interpretan la combinación *estar* + adjetivo *i-level*. Para ello, se han tenido en cuenta investigaciones previas sobre el comportamiento de los adultos en las que se observó que dicha combinación activaba tres implicaturas. En esta ocasión, se diseñó una tarea experimental en la que los sujetos (dos grupos de niños y un grupo de adultos como control) tenían que elegir entre dos imágenes al escuchar un audio en el que el adjetivo *i-level* aparecía, bien con la cópula *ser*, bien con la cópula *estar*. Tres eran los objetivos de esta investigación: (i) comprobar hasta qué punto el cambio de tarea afectaba a los resultados obtenidos, (ii) observar si el comportamiento de los niños era distinto al de los adultos y (iii) atender a las posibles diferencias entre los niños más pequeños y los mayores. Los resultados de esta investigación han mostrado, efectivamente, algunas diferencias de comportamiento de los dos grupos experimentales y con respecto al grupo de control. Por otra parte, dado que no se han replicado completamente los resultados obtenidos en trabajos previos, este trabajo abre una nueva línea de investigación: para la elección del referente parecen intervenir principios adicionales a los que pueden observarse en el proceso inferencial.

INTRODUCCIÓN

LAS ORACIONES ESTATIVAS CON ADJETIVOS I-LEVEL

G. L. Milsark (1974) señaló la existencia de dos tipos de predicados, que pueden distribuirse por su capacidad combinatoria con *there*: posible con los *Predicados de estadio* (*there were people sick*), pero agramatical con los

Predicados de Propiedad (**there were people tall*). Los *Predicados de Propiedad* estarían caracterizados por ser, en cierto modo, permanentes y poseídos por el individuo, mientras que los *Predicados de Estado* presentarían una cualidad transitoria¹.

Posteriormente, Carlson (1977) propone la denominación *Individual-Level-Predicates* (predicados *i-level* en adelante) para los llamados *Predicados de Propiedad*, pues estos se predicán del individuo, mientras que los que denominará *Stage-Level-Predicates* (*Predicados s-level* en lo que sigue) a los predicados de *Estado*, pues estos se predicán, no a partir del individuo en sí, sino de estados en los que este participa².

Una de las características principales de los adjetivos de tipo *i-level* será su denotación vaga, que hace referencia a la necesidad de un contexto para establecer su denotación.

En cuanto a la combinación de *adjetivos i-level* con las distintas cópulas en español, lo habitual es que aparezcan con *ser*, dado que esta cópula carece de información aspectual y es elegida por defecto. *Ser* se combina con cualidades permanentes e inherentes, mientras que *estar* está asociado a condiciones y características temporales y accidentales (v. Roldán, 1974).

¹ En cualquier caso, la interpretación de los predicados no solo dependerá de estos, sino también de los «hechos del mundo y su concepción».

² Entre otros aspectos sobre las propiedades y diferencias de los predicados *i-level* y *s-level* (v. Horno e Igoa, 2017) se ha señalado la posibilidad de aparición de los *s-level* en una predicación secundaria (*he arrived home ill* frente a **he arrived home intelligent*), así como su combinación con los verbos llevar o seguir (*lleva dos días enfermo* frente a **sigue inteligente*). Además, mientras los predicados de tipo *i-level* no pueden darse dentro de un sintagma preposicional ni formar construcciones de participio absoluto, los *s-level* sí (*with the boy ill, we cannot work* frente a **with the boy intelligent, we can travel*). Además, los predicados *s-level* tienden en español a aparecer con la cópula *estar* mientras que los *i-level* con la cópula *ser* (como se ve en los ejemplos de continuación y se expondrá de forma posterior: *Juan está enfermo* mientras que *Juan es inteligente*). En oposición a los adjetivos *s-level*, los *i-level* aparecen restringidos en la modificación locativa o de frecuencia (Chierchia 1995: 178) (**Juan está inteligente en su casa*). Frente a los *s-level*, los adjetivos *i-level* cambian el significado del verbo principal cuando aparecen como objeto de un verbo de percepción (*He visto a Juan alto*). Finalmente, se interpreta que el referente ya no existe en el presente si un predicado *i-level* aparece en pasado (Krazter, 1995: 154-157) (*Enrique era francés*).

Sin embargo, en ocasiones los *adjetivos i-level* aparecen combinados con la cópula *estar*. Cuando esto ocurre, entra en juego el concepto de *coerción*, entendida como un proceso de reinterpretación que trata de dar respuesta a los conflictos semánticos que se producen en las estructuras³. En relación con esta coerción de *i-level* combinado con *estar*, en hablantes adultos se generan las siguientes implicaturas⁴:

IMPLICATURA 1. TESIS CLÁSICA (Carlson, 1977). Según esta teoría, la combinación de *estar* con un *adjetivo i-level* es interpretada de un modo menos estable que la combinación de este tipo de predicados con la cópula *ser*. La combinación de adjetivos *i-level* con *ser* habla de una cualidad, mientras que si se combinan con *estar*, dan lugar a una inferencia en la que se entiende dicha cualidad como algo puntual.

IMPLICATURA 2. TEORÍA DEL ESTÁNDAR DE COMPARACIÓN (Porroche 1988⁵, Gumiel-Molina *et al.*, 2015). Según esta propuesta, la denotación de un *predicado i-level* que se combina con el verbo *estar* se produce a partir de un estándar de comparación interno ('un niño está alto si es más alto de lo que era antes'). Entra aquí en juego una de las características de los adjetivos de tipo *i-level*, que es su denotación vaga (necesitan insertarse en un contexto para comprender a qué se refiere el enunciador (en su combinación con *ser* se considerarían adjetivos relativos, mientras que adquieren un carácter absoluto si se combinan con la cópula *estar*). Por ejemplo: *Sergio es alto* implica una comparación externa con el resto

³ Según Pustejovsky (1995:111), la coerción actúa en el nivel léxico siendo una operación de tipo semántico aunque en la propuesta de Escandell y Leonetti (2002), no será meramente un proceso de reinterpretación pragmática, sino que también se pondrá en juego la motivación sintáctica que lo ha desencadenado. En este sentido, deben cumplirse dos requisitos que darían como válidos los motivos del desencadenamiento de la coerción:

1. Primero, debe contener un requisito para un constituyente de tipo específico, el cual puede ser de semántico o de naturaleza categorial.
2. En segundo lugar, el desencadenamiento debe tener alcance sobre el otro elemento.

⁴ En Abalad (2018), se demostró que dichas implicaturas se confirmaban en adultos hablantes de español (tanto como L1 como como L2).

⁵ En el trabajo de Porroche (1988) no se habla expresamente de estándar de comparación, pero la propuesta de que la cópula *ser* remite a una clasificación relacionada con el concepto de *norma general*, frente a la cópula *estar* que se vincula a una norma individual. De este modo, creemos que el espíritu de la distinción es el mismo.

de individuos, mientras que de la oración *Sergio está alto* se infiere una comparación interna: «Sergio está más alto de lo que suele estar».

IMPLICATURA 3. TEORÍA DE LA EVIDENCIALIDAD (Porroche 1988⁶, Escandell, 2017). Los *adjetivos i-level* combinados con la cópula *estar* parecen indicar la existencia de una evidencialidad directa.

ADQUISICIÓN DE ESTAS CONSTRUCCIONES EN NIÑOS CUYA L1 ES EL ESPAÑOL

En el trabajo experimental que se planteará de forma posterior, se pretende dar respuesta a si el comportamiento de los niños es similar al de los adultos cuando se trata de interpretar las oraciones en virtud de la cópula empleada⁷. Noveck (2001) propuso que los niños adquieren de forma secuencial la capacidad interpretativa de los enunciados, de tal modo que primero accederían al significado lógico y solamente después serían capaces de combinar las implicaturas⁸. Esta propuesta, sin embargo, ha sido criticada en otros trabajos, en los que se encuentra que los niños pequeños ya son capaces de realizar implicaturas pragmáticas, si bien su control sobre estas es deficiente. Así, en

⁶ Del mismo modo que ocurría con la anterior implicatura (v. nota 5), en el trabajo de Porroche (1988), sin mencionar la categoría funcional de *evidencialidad*, se expresa una idea similar a través de la relación entre la cópula *estar* y las circunstancias experienciales.

⁷ Otro asunto distinto sería considerar si los niños tienen los mismos procedimientos que los adultos cuando tienen que elegir la cópula en un contexto concreto. En Schmitt y Miller (2007) se demuestra que la elección de una u otra cópula depende fundamentalmente de factores sintácticos. De hecho, en niños pequeños (de 3 a 9 años), la distribución del uso de *ser* y *estar* parece ser similar a la de los adultos, reservándose *estar* para los predicados locativos y *ser* para los predicados nominales. Aun así, difieren de la realización adulta en dos aspectos: el uso de *estar* es mayor en predicados adjetivos y se le da un incorrecto uso en predicados locativos (Sera, 1992). Otros autores han considerado la posibilidad de que los niños tengan una preferencia general por una u otra cópula, con independencia del cotexto y del contexto. No obstante, no hay un acuerdo sobre este particular. Roeper (1999) considera que existe una mayor elección de *ser*, ya que es una forma más inespecífica; Crain y Thornton (1998), por el contrario, abogan por que *estar* sería preferido en la elección, ya que *ser* estaría reservado para contextos más genéricos. Algunos estudios, como el de Holtheuer (2012), demuestran, sin embargo, que los niños no prefieren en el uso *estar* por *ser*. Por último, Grodzinsky y Reinhart (1993) consideran que *ser* y *estar* estarían igualados en cuanto a su uso si la elección no se basa en la gramática, sino que atiende a cuestiones de índole pragmático.

⁸ En el caso que nos ocupa, ambas cópulas poseen significados similares por lo que se supone que primero se adquirirían estos y posteriormente se atendería a cuestiones de uso (véase Crain et al. 2002).

Horno e Ibañez (2015), se afirma la interpretación semántica y la pragmática se adquieren de forma simultánea en un primer estadio, siendo la competencia metapragmática (esto es, el control de la información pragmática) lo que se adquiere posteriormente, ya que esta requiere una mayor carga en la memoria de trabajo. Teniendo como base estos estudios, en el trabajo experimental que se expone a continuación se pretende responder a la cuestión de si los niños hablantes de español L1 son conscientes de las diferencias de las cópulas *ser* y *estar* atendiendo a cuestiones semánticas y pragmáticas.

OBJETIVO

El presente trabajo ha investigado el modo en el que los hablantes nativos interpretan la combinación *estar* + adjetivo *i-level*. Para ello, se han tenido en cuenta investigaciones previas sobre el comportamiento de los adultos en las que se observó que dicha combinación activaba tres implicaturas. En esta ocasión, se diseñó una tarea experimental en la que los sujetos (dos grupos de niños y un grupo de adultos como control) tenían que elegir entre dos imágenes al escuchar un audio en el que el adjetivo *i-level* aparecía, bien con la cópula *ser*, bien con la cópula *estar*. Tres eran los objetivos de esta investigación: (i) comprobar hasta qué punto el cambio de tarea afectaba a los resultados obtenidos, (ii) observar si el comportamiento de los niños era distinto al de los adultos y (iii) atender a las posibles diferencias entre los niños más pequeños y los mayores. Los resultados de esta investigación han mostrado, efectivamente, algunas diferencias de comportamiento de los dos grupos experimentales y con respecto al grupo de control. Por otra parte, dado que no se han replicado completamente los resultados obtenidos en trabajos previos, este trabajo abre una nueva línea de investigación: para la elección del referente parecen intervenir principios adicionales a los que pueden observarse en el proceso inferencial.

El objetivo del trabajo experimental era realizar un estudio sobre la interpretación de la cópula *ser* o *estar* en combinación con *adjetivos i-level* en niños (en este caso, de cinco y diez años de edad). Se pretendía, por lo tanto, dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Interpretan los niños del mismo modo que los adultos la combinación de la cópula *estar* + *adjetivo i-level*?⁹. No obstante,

⁹ Nos apoyamos en los resultados obtenidos en el trabajo de Albalad (2018) en el que se encontró que los adultos interpretan esta combinación generando tres tipos de implicaturas.

para llevarlo a cabo se diseñó una tarea experimental basada en imágenes, de tal modo que se ponía a prueba la capacidad referencial de los hablantes. De este modo, una pregunta previa a la formulada de manera anterior sería si los resultados obtenidos se verían afectados por el cambio de tarea.

TRABAJO EXPERIMENTAL

PARTICIPANTES

Se contó con dos grupos experimentales: 21 niños de 5-6 años (nacidos en 2013) y 18 niños de 9-10 años (nacidos en 2009). Todos ellos son alumnos del Centro de Educación Infantil y Primaria Guillermo Fatás y su participación en el experimento lingüístico fue consentida por los padres, que habían sido previamente informados por medio de una autorización firmada. Por otro lado, también participó un grupo de control de 30 sujetos universitarios cuyas edades varían entre los 18 y los 27 años, alumnos del grado de Filología Hispánica de la Universidad de Zaragoza (asignaturas de *Lingüística General II* y *Biolingüística: lenguaje, mente y cerebro*). Tras la participación voluntaria en el experimento que se lleva a cabo, los niños obtuvieron un certificado mientras que los estudiantes recibieron una bonificación de 0,25 en la calificación final —una vez aprobada la asignatura—.

En cuanto al género de los participantes, en los grupos de niños se encuentran casi igualados mientras que en el caso de los estudiantes universitarios, vemos una mayor participación del género femenino (el 75% de los participantes).

Se tuvieron en cuenta a la hora de la realización del experimento posibles problemas en la adquisición del lenguaje que pudiesen presentar los alumnos y que podrían invalidar las conclusiones del experimento. Encontramos en el grupo 1 el caso de un alumno con problemas de integración y déficit de atención, por lo que sus respuestas al experimento no han sido tenidas en cuenta para las conclusiones. Por otro lado, en este mismo grupo, un alumno era bilingüe español-árabe, pero sus respuestas sí han sido tenidas en cuenta dado que el español era una de sus lenguas maternas y que sus respuestas se encuentran acordes con las del resto de sus compañeros (que eran monolingües de español como L1).

MATERIALES DE TRABAJO

En primer lugar, se seleccionaron una serie de adjetivos que pudiesen combinarse con ambas cópulas sin que esto significase una variación en su significado (se desecharon, por lo tanto, adjetivos del tipo: bueno, malo, listo...). Entre estos adjetivos de tipo *i-level* capaces de combinarse con ambas cópulas seleccionamos tres, teniendo en cuenta su grado de dificultad en la comprensión debido a que iban a ser utilizados con niños:

FELIZ

GUAPA

GORDO

Después de seleccionar los adjetivos y teniendo en cuenta las tres implicaturas presentadas en la introducción, se realizaron nuevas imágenes dobles, combinando la implicatura, el adjetivo y la cópula. Para cada una de las imágenes dobles, se prepararon dos oraciones, que se corresponden con las cópulas *ser* y *estar*, donde se trataba de describir qué aparecía en cada una de las imágenes. Las oraciones, que posteriormente se grabaron en audio para la realización del experimento. Además, se prepararon tanto imágenes como audios de relleno (anexos 2 y 4 respectivamente). Estas diapositivas y grabaciones de relleno tenían como fin:

1. Encubrir qué era lo que el experimento medía.
2. Dar cuenta de la comprensión de los sujetos de cuál era la tarea que debían llevar a cabo. Las imágenes de relleno pretendían contar con una respuesta más inmediata debido a su claridad y facilidad.

Para la realización del trabajo, se contó con el programa informático *OpenSesame* (<<https://osdoc.cogsci.nl/>>).

PROCEDIMIENTO

Al combinar las imágenes con los audios, se crearon dos condiciones, de tal modo que en uno de ellos una imagen estaría asociada al audio con la versión con *ser* y en el otro esa misma imagen estaría asociada al audio con la versión *estar*. En el experimento, se dividió a los sujetos de los tres grupos en estas dos condiciones. Los estímulos de ambas condiciones se reprodujeron de forma aleatoria, incluyendo además las seis imágenes de relleno.

CONDICIÓN A	
ESTÍMULO AUDITIVO	ESTÍMULO VISUAL
SER	FELIZ EVIDENCIALIDAD
ESTAR	GUAPA COMPARACIÓN
SER	GORDO ESTABILIDAD
ESTAR	FELIZ COMPARACIÓN
SER	GUAPA ESTABILIDAD
ESTAR	GORDO EVIDENCIALIDAD
SER	FELIZ ESTABILIDAD
ESTAR	GUAPA EVIDENCIALIDAD
SER	GORDO COMPARACIÓN

CONDICIÓN B	
ESTÍMULO AUDITIVO	ESTÍMULO VISUAL
ESTAR	FELIZ EVIDENCIALIDAD
SER	GUAPA COMPARACIÓN
ESTAR	GORDO ESTABILIDAD
SER	FELIZ COMPARACIÓN
ESTAR	GUAPA ESTABILIDAD
SER	GORDO EVIDENCIALIDAD
ESTAR	FELIZ ESTABILIDAD
SER	GUAPA EVIDENCIALIDAD
ESTAR	GORDO COMPARACIÓN

Los alumnos del colegio Guillermo Fatás realizaron el experimento de forma individual, habiendo anteriormente realizado un ejercicio o juego de diferencias con las imágenes en papel, con la finalidad de que estuviesen familiarizados con ellas y que las sutiles diferencias entre estas fuesen visibles y

se tuviesen en cuenta a la hora de responder al estímulo auditivo. El colegio proporcionó una sala separada del resto de la clase, con un dispositivo electrónico (ordenador de mesa) con conexión a internet. Tras realizar el juego de diferencias¹⁰, los alumnos se sentaban delante de la pantalla del ordenador y se les proporcionaba unos auriculares con el fin de aislar lo máximo posible los sonidos externos y facilitar así la comprensión del estímulo auditivo. Posteriormente, se les permitía regular el volumen a su gusto reproduciendo una pista de música en la plataforma *Youtube*. Una vez se conseguía un ambiente favorable para la realización del experimento, el alumno pulsaba la barra espaciadora y se reproducía un primer audio con la pantalla en blanco seguido de una diapositiva que contenía dos imágenes al finalizar el audio. Para seleccionar la imagen de la izquierda, el sujeto pulsaba *Alt* mientras que para seleccionar la imagen de la derecha, el sujeto pulsaba *Alt Gr*. Todas las respuestas se registraban en documento *excel*, donde se representaba el número de sujeto, el estímulo visual, el estímulo auditivo, la respuesta y el tiempo de respuesta.

En cuanto al grupo de control experimental con sujetos universitarios, la prueba se realizó de forma voluntaria (con una bonificación en la nota de la asignatura correspondiente) en el aula de radio de la Facultad de Filosofía y Letras (Antigua Facultad de Educación). Para la realización del experimento, se contó con un soporte electrónico (PC personal) y con la conexión a internet *wiuz* proporcionada por la universidad (llegados a este punto se encontraron dificultades debido al aislamiento del aula de radio y la dificultad de mantener la conexión wifi dentro de esta). En un primer momento, se les explicó la realización de la prueba y una vez estuvieron preparados, siguieron el mismo procedimiento que los dos primeros grupos experimentales: se pusieron los auriculares, pulsaron la barra espaciadora y comenzó a reproducirse el primer estímulo auditivo. Sus respuestas, tal y como se ha señalado anteriormente para el otro grupo, fueron registradas en un documento *excel* donde se tuvieron en cuenta las mismas variables.

¹⁰ El juego de las diferencias consistió en mostrar las imágenes que posteriormente aparecerían en el experimento y tratar de ver en qué distaban unas de otras, ya que las diferencias eran sutiles (unos ojos abiertos y otros cerrados, una mujer con sobrepeso y una mujer embarazada, etc.). Este «previo» se realizó únicamente en el caso de los niños.

RESULTADOS

Por medio de la aplicación *Open Sesame* (<<https://osdoc.cogsci.nl/>>) se obtuvieron una serie de documento *excel* que posteriormente contabilizamos y organizamos en tablas de manera que las diferentes respuestas de cada grupo experimental fuesen recogidas por un único documento.

Las variables que vamos a tener en cuenta para realizar las comparaciones entre grupos son, por una parte, las propias respuestas de los sujetos (esto es, el dibujo elegido) y, por otra, los tiempos de reacción de dichas respuestas. Para presentar los resultados obtenidos, vamos a dividir este apartado en dos epígrafes en virtud de dichas variables:

RESPUESTAS: SELECCIÓN DEL DIBUJO

En primer lugar, analizamos las respuestas que habían dado los sujetos en virtud de las inferencias que queríamos evaluar y del grupo al que pertenecían los sujetos. Para ello, realizamos un análisis estadístico, calculando el estadístico Pearson en el programa *RCommander*. A continuación, se presentan dichos resultados:

IMPLICATURA 1. LOS ADJETIVOS *I-LEVEL* CON *SER* SE INTERPRETAN DE UN MODO MÁS ESTABLE QUE CON *ESTAR*

El grupo experimental 1 (niños de 5-6 años) elige, con independencia del estímulo, con mayor frecuencia la imagen de estabilidad, de tal modo que la diferencia entre las dos cópulas no es significativa ($X\text{-squared} = 0.097674$, $df = 1$, $p\text{-value} = 0.7546$). Es decir, que la cópula *estar* no lleva a los niños pequeños a interpretar que la propiedad del *adjetivo i-level* sea más transitoria.

El grupo experimental 2 (niños de 9 a 10 años), por su parte, se comporta de un modo similar. De nuevo vemos una preferencia (incluso más marcada que en el grupo anterior) por la imagen de estabilidad. Y de nuevo comprobamos que las diferencias entre un audio y otro no son significativas ($X\text{-squared} = 1.0909$, $df = 1$, $p\text{-value} = 0.2963$). Esto es, los niños mayores tampoco interpretan que la cópula *estar* con *adjetivo i-level* implique un referente con la propiedad más inestable.

Por último, el grupo de control (adultos jóvenes), muestran un comportamiento análogo al grupo experimental. Encontramos una clara preferencia por la imagen de estabilidad con independencia del estímulo. Las diferencias entre los dos audios no son, tampoco en este caso, significativas ($X\text{-squared} = 0.45$, $df = 1$, $p\text{-value} = 0.5023$). Por ello, podemos concluir que, en nuestra muestra, los adultos no interpretan que la cópula *estar* combinada con *adjetivos i-level* implique la necesidad de elegir un referente con una propiedad transitoria.

IMPLICATURA 2. LOS ADJETIVOS *I-LEVEL* CON *SER* RESTRINGEN SU DENOTACIÓN A TRAVÉS DE UN ESTÁNDAR EXTERNO Y CON *ESTAR* A TRAVÉS DE UNO INTERNO

El primer grupo experimental (niños de 5-6 años) distribuyen de manera prácticamente aleatoria su decisión cuando el audio es con el verbo *ser*, mientras que presentan una clara diferencia en favor de la imagen con estándar interno cuando el estímulo auditivo presenta la cópula *estar*. De este modo, a pesar de que el estadístico general solo presente una tendencia, y no un resultado significativo ($X\text{-squared} = 3.5163$, $df = 1$, $p\text{-value} = 0.06077$), se debe interpretar de forma adecuada este resultado. Efectivamente, lo que nos dicen los datos es que un enunciado con *ser* no implica una determinada preferencia por el estándar de comparación. No obstante, el enunciado con *estar* determina claramente una preferencia por un estándar interno. En ese sentido, los niños pequeños sí están utilizando esta interpretación en su elección del referente cuando escuchan *estar*.

El grupo experimental dos (niños de 9 a 10 años) presenta un comportamiento similar al del grupo de niños pequeños. No obstante, la tendencia a elegir el referente de estándar externo con *ser* está un poco más marcada (más alejada de la arbitrariedad anterior) y, por ello, el resultado que obtenemos sí es significativo ($X\text{-squared} = 4.1481$, $df = 1$, $p\text{-value} = 0.04168$). La conclusión, no obstante, no es muy distinta a la del grupo anterior: el audio con *ser* admite la doble elección del referente (aunque se marca una tendencia al que presenta el estándar externo) pero el audio con *estar* muestra una clara relación con el referente que marca el estándar interno.

Por último, el grupo de control (formado por adultos), presenta una tendencia clara a elegir el referente que denota un estándar interno. De ahí que el estadístico no refleje resultados significativos ($X\text{-squared}=0.52563$, $df=1$, $p\text{-value}=0.4684$). Como vemos, la propuesta de que los audios con *estar* implican la elección del referente con estándar interno se mantiene. Sin embargo, observamos que la cópula *ser* no implica una interpretación de referente con estándar externo.

IMPLICATURA 3. LOS ADJETIVOS / LEVEL CON SER NO IMPLICAN EVIDENCIALIDAD Y CON ESTAR SÍ IMPLICAN EVIDENCIALIDAD

El grupo experimental 1 (niños de 5 a 6 años) parece elegir de forma aleatoria el referente cuando el audio tiene la cópula *ser*, con cierta tendencia a elegir el referente que no presenta evidencialidad. Por el contrario, eligen mayoritariamente este referente sin evidencialidad cuando el audio presenta el verbo *estar*. Esto implica, no solo que la diferencia no es significativa ($X\text{-squared}=0.79579$, $df=1$, $p\text{-value}=0.3724$), sino, incluso, que los niños pequeños presentan una tendencia a elegir el referente de forma contradictoria a la esperada cuando el audio tiene la cópula *estar*.

El grupo experimental 2 (niños de 9 a 10 años) presenta un comportamiento arbitrario en la elección del referente, de tal modo que no parece estar condicionado por la aparición de una u otra cópula. El estadístico no es, por tanto, significativo ($X\text{-squared}=0.087114$, $df=1$, $p\text{-value}=0.7679$).

Lo mismo se puede decir del grupo de control (formado por adultos), en los que la aleatoriedad de la elección del referente es incluso más marcada. El estadístico no es significativo ($X\text{-squared}=0.17787$, $df=1$, $p\text{-value}=0.6732$).

TIEMPOS DE REACCIÓN

Por medio del programa *R-Commander*, con el estadístico el test no paramétrico Wilcoxon para muestras pareadas se comprobó el comportamiento de los sujetos en virtud de las tres implicaturas y los tres grupos experimentales atendiendo a los tiempos de reacción y se concluyó con que no existían diferencias significativas.

DISCUSIÓN

Una vez presentados los resultados obtenidos de nuestra prueba experimental, en este apartado trataremos de responder a las preguntas que nos hacíamos al inicio de este trabajo.

Así, el primer objetivo era comprobar si en un experimento llevado a cabo con dibujos (que refuerza el significado referencial) se llegaba a los mismos resultados en la interpretación de los sujetos que en un experimento donde los enunciados evaluados remiten a implicaturas. Ambos tipos de interpretación remiten a principios cognitivos diferentes, aunque relacionados. En el trabajo de Albalad (2018), las oraciones con *ser* o *estar* y adjetivo *i-level* se evaluaban a través de un largo cuestionario en el que los sujetos debían indicar su grado de acuerdo a una serie de afirmaciones que remitían a conocimiento implicado. En ese caso, por lo tanto, la capacidad interpretativa evaluada era directamente la inferencial. Como resultado de este trabajo se llegó a la conclusión de que todos los adultos (tanto los de L1 como los de L2) relacionaban la combinación de la cópula *estar* en estos contextos con las tres implicaturas mencionadas en este trabajo (*inestabilidad, estándar interno y evidencialidad*). Por el contrario, en el presente trabajo, se ha evaluado esta capacidad inferencial de manera indirecta, a través de la elección de un determinado referente. En este caso, por tanto, se implica la competencia referencial de los sujetos. El resultado de nuestra investigación parece indicar que, en este caso, la presencia de la cópula *estar* con los adjetivos *i-level* no provoca de modo tan claro la elección de un referente inestable, con estándar interno o evidencial, ni en adultos ni en niños (ambos de L1).

En el caso de la primera implicatura, lo que observamos es que todos los grupos tienen tendencia a elegir la imagen de estabilidad con independencia del audio escuchado. Sería interesante comprobar, por tanto, qué mecanismos entran en juego en la elección del referente. Es posible que la implicatura no se evidencie porque la elección está mediada de un modo más intenso con el prototipo, que tiende a ser estable.

En cuanto a la implicatura de estándar de comparación, en general encontramos que tanto los niños como los adultos eligen con mayor tendencia el estándar interno (aunque, como veremos, el grupo experimental 1, si se ana-

liza por separado, presenta un comportamiento diferencial). En el trabajo de Albalad se encontró que los adultos tendían a interpretar que los adjetivos *i-level* con *estar* pasaban a ser interpretados con estándar interno. En este trabajo esta relación también la hemos encontrado. Sin embargo, se ha visto que estos adjetivos con *ser* no presentan una vinculación tan clara con el estándar externo, lo cual puede deberse al empleo de imágenes. En aquellas imágenes en las que se trataba de mostrar el estándar interno todos los personajes estaban dotados de la propiedad, mientras que en las de estándar externo únicamente el personaje que se mencionaba la tenía. Puede que la elección del estándar interno en los casos en los que el adjetivo se combina con la cópula *ser* se deba a que la propiedad es más saliente.

Por último, en la implicatura de evidencialidad, en el trabajo de Albalad (2018) encontramos que los adultos interpretan los adjetivos *i-level* con *estar* de modo evidencial. Sin embargo, en este caso no hemos encontrado este comportamiento al elegir la imagen que más se ajustaba al audio. A pesar de que algunos de los sujetos hacían mención a dicha evidencialidad, los resultados no avalan que la implicatura se tenga en cuenta en el acto referencial. Este inesperado resultado vuelve a indicar que en dicho acto influyen otro tipo de variables distintas a la generación de implicaturas.

Puede que la diferencia entre los resultados obtenidos en otros estudios y este resida en la tarea (que ha implicado una variación en el comportamiento de los sujetos). Son las características de la propiedad, independientemente de la cópula, las que condicionan la elección de la imagen por parte del sujeto. Como se puede observar, las imágenes que presentan una mayor preferencia son aquellas con mayor estabilidad o en las que la propiedad expresada por el adjetivo se presenta con más fuerza. En el caso de la tercera implicatura, la distribución de la elección de imagen es casi aleatoria (roza el 50%) dado que no presenta diferencias ni de estabilidad ni de preeminencia.

La segunda de las preguntas planteadas al inicio de esta investigación era si se comportaban en esta tarea experimental de igual modo los niños que los adultos. En general, como acabamos de ver, hemos encontrado el mismo comportamiento cuando se trataba de elegir entre una imagen estable y una inestable (implicatura 1). No obstante, si analizamos su comportamiento en

cada adjetivo, sí encontramos algunas diferencias entre las respuestas de los adultos y las de los grupos experimentales (tomados en conjunto). Así, en el caso del adjetivo *gordo* con el estímulo auditivo de la cópula *ser*, los niños eligen en más ocasiones la imagen de inestabilidad que los adultos. Dado que hemos considerado que la elección de la imagen estaba mediada por el prototipo, tal vez se podría investigar en qué medida el prototipo de *gordo* es diferente entre niños y adultos¹¹.

También había unanimidad en elegir el estándar interno. Sin embargo, en el análisis detallado, encontramos que las respuestas de niños y adultos difieren en el caso del adjetivo *feliz* con la cópula *ser*. En este caso, los adultos escogen la imagen de *estándar interno* en su totalidad (en la que todos los personajes están sonriendo), en lugar del estímulo visual correspondiente a *estándar externo* (en el que solo el personaje mencionado sonríe), mientras que más de un tercio de las respuestas de los niños se adecuan a según la cópula. Tal vez este resultado puede haberse visto influido por el juego que los niños realizaron de forma previa al experimento. Al ser advertidos de las diferencias, los niños podrían haber modulado esta tendencia. Si tenemos en cuenta esto, podría decirse que los hablantes tendemos a seleccionar el referente que presenta una propiedad más prominente con independencia de la cópula.

Por último, vimos que no había una preferencia clara por ninguna de las imágenes en la hipótesis de evidencialidad. Sin embargo, encontramos que en el caso de *feliz*, la respuesta de los niños coincide mayoritariamente con los resultados del trabajo de Albalad (2018), de modo que el audio con *ser* se relaciona con la imagen de no evidencialidad, frente al audio de *estar*. Por qué la inferencia es importante en los niños y no en los adultos y solo en este adjetivo son preguntas que quedan, de momento, sin contestar.

El último de los objetivos era responder a la pregunta de si los niños pequeños se comportan del mismo modo que los niños mayores. Dicho de otro

¹¹ En el caso del adjetivo *gordo* se emplearon varias imágenes que mostraban a una mujer embarazada. Esto puede haber contribuido en la selección de la imagen de inestabilidad cuando el estímulo auditivo implicaba la cópula *ser* en el caso de los niños, ya que una tripa prominente en un cuerpo delgado puede resultar más contrastiva. Por lo tanto, esta diferencia en la elección podría radicar en la saliencia de esta propiedad en el caso de la imagen de la mujer embarazada.

modo, si la adquisición de la combinación de la cópula con los adjetivos *i-level* está influida por el aumento de la capacidad de memoria a corto plazo que se produce alrededor de los siete años de edad.

En general, podemos decir que el comportamiento de los dos grupos experimentales es el mismo en las implicaturas 1 y 3. En cuanto a la segunda, hemos encontrado que los niños pequeños seleccionan el estándar interno con independencia del estímulo auditivo, frente a los mayores que se ajustan a la implicatura. Solo en este caso, por tanto, podemos comprobar un efecto en la edad de los niños. No obstante, este resultado no parecería del todo definitivo dado que el comportamiento de los adultos y del grupo experimental 1 es similar en las demás implicaturas.

CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio ha sido realizar un trabajo experimental en el que se ha tratado de investigar el modo en el que se interpreta la combinación de la cópula *estar* + *adjetivos i-level*. Para ello, se han tenido en cuenta previas investigaciones basadas en dicha combinación y las tres implicaturas que conllevan tanto en adultos como en niños.

En cuanto a la metodología empleada, se diseñó un experimento multimodal, donde se prepararon nueve oraciones (una por adjetivo y por implicatura) que fueron grabadas en audio (un total de 18 dado que cada oración se combinaba con las cópula *ser/estar*) y puestas en relación con nueve imágenes dobles. Además, también se insertaron imágenes y audios de relleno. Con esto se pretendía ver si los sujetos eran capaces de diferenciar entre dos situaciones referenciales distintas en virtud de la cópula elegida. Debido al diseño del experimento, consideramos que estamos evaluando capacidad referencial de los sujetos más que la estrictamente inferencial. El experimento contó con tres grupos de sujetos (el grupo 1, formado por niños de 5 a 6 años, un grupo experimental 2 formado por niños de 9 a 10 años y un grupo de control, formado por estudiantes universitarios).

Como resultado de esta tarea experimental, hemos concluido que en la elección del referente, las implicaturas que la bibliografía relaciona con el proceso de *coerción* no son las variables decisivas. Es necesario un estudio detalla-

do de cómo se produce el acto referencial en estas oraciones, donde podemos señalar diferentes cuestiones que se han planteado a lo largo del análisis de los resultados de este trabajo experimental: (i) resulta de real importancia el prototipo, que podría condicionar la elección del referente con independencia de la cópula que acompañe al adjetivo; (ii) entraría en juego en dicha selección la estabilidad del referente (se ha mostrado una preferencia al elegir el referente que mostraba la cualidad como más estable); (iii) en última instancia, se puede observar cómo los sujetos dejaban ver una predisposición a seleccionar aquel referente en el que la propiedad era más saliente.

BIBLIOGRAFÍA

- BELLO, A. (1945). *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Buenos Aires, Espasa Calpe.
- CARLSON, G. N. (1977). «A unified analysis of the English Bare Plural». *Linguistics and Philosophy*, 1: 413-457.
- ESCANDELL, V. (en prensa). «Evidential commitment and feature mismatch in Spanish *estar* constructions». *Journal of Pragmatics*.
- ESCANDELL, V. y LEONETTI, M. (2002). «Coercion and the stage/individual distinction».
- GUMIEL-MOLINA, S.; MORENO-QUIBÉN, N., e PÉREZ-JIMÉNEZ, I. (2015). «Comparison classes and the relative/absolute distinction: a degree-based compositional account of the *ser/estar* alternation in Spanish». *Natural Language & Linguistic Theory*, 33(3): 955-1001.
- HORNO, M. C. e IBÁÑEZ, L. (2015). «Pragmática y metapragmática en Lengua Materna. ¿Qué nos dicen los datos experimentales sobre su adquisición?». *Pragmalingüística*, 23: 101-120.
- HORNO, M. C. y IGOA, J. M. (2017). «Adjetivos i-level y s-level. Nuevas evidencias experimentales». *Borealis, an international journal of Hispanic linguistics*, 6 / 2: 103124.
- KRATZER, A. (1995). «Stage-Level and Individual-Level Predicates». En G. N. Carlson y F. J. Pelletier (eds.), *The Generic Book*. Chicago, University of Chicago Press, 125-175.

- MILSARK, G. L. (1974). *Existential Sentences in English*. Tesis doctoral, MIT.
Disponible en: < <https://dspace.mit.edu/handle/1721.1/13021>>.
- PORROCHE BALLESTEROS, M. (1998). *Ser, estar y verbos de cambio*. Madrid, Arco Libros D.L.
- MOLINA, J. A. (2011). *Gramática avanzada para la enseñanza del español*. Granada, Universidad de Granada.
- ROLDÁN, M. (1974). «Towards a Semantic Characterization of ser and estar». *Hispania*, 57: 68-75.
- SCHMITT, C. (1992). «Ser and Estar: A Matter of Aspect». *Northern East Linguistic Society*, 22: 411-426.
- SCHMITT, C., HOLTHEUER, C. & MILLER, K. (2004). Acquisition of copulas ser and estar in Spanish: Learning lexico-semantics, syntax and discourse [online]. Disponible en <<http://www.bu.edu/linguistics/APPLIED?BUCLD/supp.html>>.
- SCHMITT, C. & MILLER, K. (2007). «Making discourse-dependent decisions: The case of the copulas ser and estar in Spanish». *Lingua*, 117(11), 1907-1929.
- SERA, M. (1992). «To be or to be». *Journal of Memory and Language*, 31(3), 408-427.

ANEXOS

RESPUESTAS DE LOS SUJETOS EN *OPENSESAME*

Tabla de respuestas (5 años - grupo 1)

(Estím. = Estímulo, Resp. = Respuesta, Implic. = Implicatura)

Sujeto	Estím.	Tiempo	Resp.	Sujeto	Estím.	Tiempo	Resp.	Sujeto	Estím.	Tiempo	Resp.	Implic.
1	Ser feliz	3879	S	1	Ser guapa	4194	S	1	Ser gordo	3195	S	1
2	Ser feliz	5636	S	2	Ser guapa	4630	S	2	Ser gordo	8906	E	1
3	Ser feliz	7154	S	3	Ser guapa	9054	E	3	Ser gordo	8360	E	1
4	Ser feliz	9338	E	4	Ser guapa	7505	S	4	Ser gordo	2174	S	1
5	Ser feliz	6656	S	5	Ser guapa	5172	E	5	Ser gordo	4120	E	1
6	Ser feliz	4967	E	6	Ser guapa	5808	S	6	Ser gordo	4427	E	1
7	Ser feliz	8727	S	7	Ser guapa	6114	S	7	Ser gordo	5532	E	1
8	Ser feliz	11096	S	8	Ser guapa	8780	S	8	Ser gordo	3340	S	1
9	Ser feliz	6520	S	9	Ser guapa	5166	S	9	Ser gordo	64398	S	1
10	Ser feliz	4454	S	10	Ser guapa	6920	S	10	Ser gordo	3284	S	1
11	Ser feliz	27 248	S	11	Ser guapa	9847	S	11	Ser gordo	4575	E	1
12	Ser feliz	4537	S	12	Ser guapa	5122	E	12	Ser gordo	4447	E	1
1	Estar feliz	4784	E	1	Estar guapa	7478	E	1	Ser gordo	3667	E	2
2	Estar feliz	6387	E	2	Estar guapa	3070	E	2	Ser gordo	5684	E	2
3	Estar feliz	6524	E	3	Estar guapa	7552	E	3	Ser gordo	10437	E	2
4	Estar feliz	8315	E	4	Estar guapa	4860	E	4	Ser gordo	3610	E	2
5	Estar feliz	10 063	E	5	Estar guapa	5632	E	5	Ser gordo	5307	S	2
6	Estar feliz	8387	E	6	Estar guapa	5420	S	6	Ser gordo	8704	S	2
7	Estar feliz	7567	E	7	Estar guapa	6058	S	7	Ser gordo	11017	E	2
8	Estar feliz	7631	S	8	Estar guapa	6824	E	8	Ser gordo	12527	E	2
9	Estar feliz	11862	E	9	Estar guapa	11981	E	9	Ser gordo	7307	E	2

10	Estar feliz	1770	E	10	Estar guapa	4144	E	10	Ser gordo	4368	E	2
11	Estar feliz	61140	E	11	Estar guapa	10291	S	11	Ser gordo	12578	S	2
12	Estar feliz	4019	E	12	Estar guapa	6240	S	12	Ser gordo	6195	E	2
1	Ser feliz	4460	E	1	Estar guapa	4109	S	1	Estar gordo	8547	S	3
2	Ser feliz	632	S	2	Estar guapa	6490	E	2	Estar gordo	1796	E	3
3	Ser feliz	7138	S	3	Estar guapa	17320	S	3	Estar gordo	14590	E	3
4	Ser feliz	6523	E	4	Estar guapa	6302	E	4	Estar gordo	13550	E	3
5	Ser feliz	3308	S	5	Estar guapa	5455	S	5	Estar gordo	4093	E	3
6	Ser feliz	4788	S	6	Estar guapa	4879	S	6	Estar gordo	6197	S	3
7	Ser feliz	11756	S	7	Estar guapa	3233	E	7	Estar gordo	8835	E	3
8	Ser feliz	7948	S	8	Estar guapa	7194	S	8	Estar gordo	4496	S	3
9	Ser feliz	11703	S	9	Estar guapa	6289	E	9	Estar gordo	12347	S	3
10	Ser feliz	9102	E	10	Estar guapa	4276	E	10	Estar gordo	12016	S	3
11	Ser feliz	10787	E	11	Estar guapa	5933	E	11	Estar gordo	7999	S	3
12	Ser feliz	7131	S	12	Estar guapa	6955	S	12	Estar gordo	7412	E	3

Tabla de respuestas (5 años - grupo 2)

Sujeto	Estím.	Tiempo	Resp.	Sujeto	Estím.	Tiempo	Resp.	Sujeto	Estím.	Tiempo	Resp.	Implic.
1	Estar feliz	5861	S	1	Estar guapa	4659	E	1	Estar gordo	4182	S	1
2	Estar feliz	6664	S	2	Estar guapa	9778	E	2	Estar gordo	15070	S	1
3	Estar feliz	4805	S	3	Estar guapa	5717	S	3	Estar gordo	3621	S	1
4	Estar feliz	4102	E	4	Estar guapa	3463	E	4	Estar gordo	9337	S	1
5	Estar feliz	7919	S	5	Estar guapa	4191	S	5	Estar gordo	3476	S	1
6	Estar feliz	5604	E	6	Estar guapa	6283	E	6	Estar gordo	5911	S	1
7	Estar feliz	12412	S	7	Estar guapa	7101	S	7	Estar gordo	6066	S	1
8	Estar feliz	6243	S	8	Estar guapa	2029	S	8	Estar gordo	2799	E	1
9	Estar feliz	11274	S	9	Estar guapa	11067	E	9	Estar gordo	4694	S	1

1	Ser feliz	7475	E	1	Ser guapa	14997	E	1	Estar gordo	16648	E	2
2	Ser feliz	3890	E	2	Ser guapa	9301	E	2	Estar gordo	6831	E	2
3	Ser feliz	3610	S	3	Ser guapa	3363	S	3	Estar gordo	5955	S	2
4	Ser feliz	5289	S	4	Ser guapa	3224	S	4	Estar gordo	8829	E	2
5	Ser feliz	4990	E	5	Ser guapa	5620	E	5	Estar gordo	6447	S	2
6	Ser feliz	3892	E	6	Ser guapa	6469	S	6	Estar gordo	7374	E	2
7	Ser feliz	6393	E	7	Ser guapa	7355	E	7	Estar gordo	10807	S	2
8	Ser feliz	3247	S	8	Ser guapa	2985	E	8	Estar gordo	2234	S	2
9	Ser feliz	4487	S	9	Ser guapa	5443	E	9	Estar gordo	4564	S	2
1	Estar feliz	6166	E	1	Ser guapa	9822	E	1	Ser gordo	10005	E	3
2	Estar feliz	6812	S	2	Ser guapa	8913	E	2	Ser gordo	5540	S	3
3	Estar feliz	4805	S	3	Ser guapa	5717	S	3	Ser gordo	3621	S	3
4	Estar feliz	6325	S	4	Ser guapa	6782	E	4	Ser gordo	5245	S	3
5	Estar feliz	4162	E	5	Ser guapa	4113	E	5	Ser gordo	7139	E	3
6	Estar feliz	11398	S	6	Ser guapa	17193	E	6	Ser gordo	6299	S	3
7	Estar feliz	14642	S	7	Ser guapa	6666	S	7	Ser gordo	9246	S	3
8	Estar feliz	11931	S	8	Ser guapa	4096	S	8	Ser gordo	10409	S	3
9	Estar feliz	10387	S	9	Ser guapa	5743	S	9	Ser gordo	7476	E	3

Tabla de respuestas (10 años - grupo 1)

Sujeto	Estím.	Tiempo	Resp.	Sujeto	Estím.	Tiempo	Resp.	Sujeto	Estím.	Tiempo	Resp.	Implic.
1	Ser feliz	9425	S	1	Ser guapa	5567	S	1	Ser gordo	3025	S	1
2	Ser feliz	14652	S	2	Ser guapa	7494	E	2	Ser gordo	4512	S	1
3	Ser feliz	3645	S	3	Ser guapa	4805	S	3	Ser gordo	1649	S	1
4	Ser feliz	10758	S	4	Ser guapa	4240	S	4	Ser gordo	7830	S	1
5	Ser feliz	5568	S	5	Ser guapa	16608	S	5	Ser gordo	2580	S	1
6	Ser feliz	7187	S	6	Ser guapa	5619	S	6	Ser gordo	2681	S	1

7	Ser feliz	4128	S	7	Ser guapa	3810	S	7	Ser gordo	3006	S	1
8	Ser feliz	7110	S	8	Ser guapa	3970	S	8	Ser gordo	2930	S	1
1	Estar feliz	4222	E	1	Estar guapa	4117	S	1	Ser gordo	6344	S	2
2	Estar feliz	4865	E	2	Estar guapa	8130	S	2	Ser gordo	13650	S	2
3	Estar feliz	2741	E	3	Estar guapa	5073	E	3	Ser gordo	4715	E	2
4	Estar feliz	8430	E	4	Estar guapa	5436	E	4	Ser gordo	13704	E	2
5	Estar feliz	15526	E	5	Estar guapa	11503	E	5	Ser gordo	4606	E	2
6	Estar feliz	2429	E	6	Estar guapa	3605	E	6	Ser gordo	5117	S	2
7	Estar feliz	3220	S	7	Estar guapa	5032	S	7	Ser gordo	4836	S	2
8	Estar feliz	5838	E	8	Estar guapa	7056	E	8	Ser gordo	9460	S	2
1	Ser feliz	6724	S	1	Estar guapa	6609	S	1	Estar gordo	8818	E	3
2	Ser feliz	16854	S	2	Estar guapa	8350	E	2	Estar gordo	6016	S	3
3	Ser feliz	8115	E	3	Estar guapa	8955	E	3	Estar gordo	4859	E	3
4	Ser feliz	16183	S	4	Estar guapa	15143	S	4	Estar gordo	7830	S	3
5	Ser feliz	22008	E	5	Estar guapa	10460	S	5	Estar gordo	8109	E	3
6	Ser feliz	7959	E	6	Estar guapa	3247	S	6	Estar gordo	3663	E	3
7	Ser feliz	4740	S	7	Estar guapa	4274	S	7	Estar gordo	3920	E	3
8	Ser feliz	6862	E	8	Estar guapa	6170	S	8	Estar gordo	7636	E	3

Tabla de respuestas (10 años - grupo 2)

Sujeto	Estím.	Tiempo	Resp.	Sujeto	Estím.	Tiempo	Resp.	Sujeto	Estím.	Tiempo	Resp.	Implic.
1	Estar feliz	4429	S	1	Estar guapa	6945	S	1	Estar gordo	2075	S	1
2	Estar feliz	6829	S	2	Estar guapa	8465	S	2	Estar gordo	3801	S	1
3	Estar feliz	14624	S	3	Estar guapa	8004	S	3	Estar gordo	4010	S	1
4	Estar feliz	5042	S	4	Estar guapa	3994	S	4	Estar gordo	3858	S	1
5	Estar feliz	10572	S	5	Estar guapa	3120	S	5	Estar gordo	6280	S	1
6	Estar feliz	19211	E	6	Estar guapa	7623	S	6	Estar gordo	5669	S	1

7	Estar feliz	5140	S	7	Estar guapa	4227	S	7	Estar gordo	5978	E	1
8	Estar feliz	6092	S	8	Estar guapa	4190	S	8	Estar gordo	5938	E	1
1	Ser feliz	5191	S	1	Ser guapa	6393	S	1	Estar gordo	5073	E	2
2	Ser feliz	24393	E	2	Ser guapa	6561	E	2	Estar gordo	5319	S	2
3	Ser feliz	7212	E	3	Ser guapa	4834	E	3	Estar gordo	12770	E	2
4	Ser feliz	774	E	4	Ser guapa	6762	S	4	Estar gordo	6454	E	2
5	Ser feliz	6358	E	5	Ser guapa	9646	S	5	Estar gordo	6588	E	2
6	Ser feliz	6411	E	6	Ser guapa	10300	E	6	Estar gordo	11937	S	2
7	Ser feliz	3738	E	7	Ser guapa	6718	S	7	Estar gordo	5493	S	2
8	Ser feliz	5780	E	8	Ser guapa	6652	E	8	Estar gordo	4802	E	2
1	Estar feliz	4295	S	1	Ser guapa	7733	S	1	Ser gordo	11175	E	3
2	Estar feliz	5939	E	2	Ser guapa	8551	E	2	Ser gordo	11535	E	3
3	Estar feliz	1022	E	3	Ser guapa	10182	S	3	Ser gordo	7240	E	3
4	Estar feliz	10784	E	4	Ser guapa	5290	S	4	Ser gordo	10266	E	3
5	Estar feliz	7774	E	5	Ser guapa	7935	S	5	Ser gordo	8590	E	3
6	Estar feliz	20583	E	6	Ser guapa	5353	S	6	Ser gordo	4361	S	3
7	Estar feliz	5096	E	7	Ser guapa	4335	E	7	Ser gordo	4878	S	3
8	Estar feliz	7600	S	8	Ser guapa	7302	E	8	Ser gordo	6844	S	3

Tabla de respuestas (Universidad - grupo 1)

Sujeto	Estím.	Tiempo	Resp.	Sujeto	Estím.	Tiempo	Resp.	Sujeto	Estím.	Tiempo	Resp.	Implic.
1	Ser feliz	8835	S	1	Ser guapa	5482	S	1	Ser gordo	6284	S	1
2	Ser feliz	13275	S	2	Ser guapa	15438	S	2	Ser gordo	13255	S	1
3	Ser feliz	8886	S	3	Ser guapa	1943	S	3	Ser gordo	3226	S	1
4	Ser feliz	4217	S	4	Ser guapa	2931	S	4	Ser gordo	2144	S	1
5	Ser feliz	3461	S	5	Ser guapa	6562	S	5	Ser gordo	2241	S	1
6	Ser feliz	1913	S	6	Ser guapa	1822	S	6	Ser gordo	2597	S	1

7	Ser feliz	3051	S	7	Ser guapa	5014	S	7	Ser gordo	3345	S	1
8	Ser feliz	2758	S	8	Ser guapa	2630	E	8	Ser gordo	852	S	1
9	Ser feliz	7142	S	9	Ser guapa	5068	S	9	Ser gordo	6643	S	1
10	Ser feliz	12734	S	10	Ser guapa	8858	S	10	Ser gordo	3562	S	1
11	Ser feliz	8301	E	11	Ser guapa	13270	S	11	Ser gordo	4238	S	1
12	Ser feliz	7742	S	12	Ser guapa	1850	S	12	Ser gordo	2730	E	1
13	Ser feliz	2086	S	13	Ser guapa	1946	E	13	Ser gordo	1103	S	1
14	Ser feliz	2730	S	14	Ser guapa	3645	S	14	Ser gordo	2034	S	1
15	Ser feliz	14911	S	15	Ser guapa	3865	S	15	Ser gordo	3475	S	1
1	Estar feliz	6479	E	1	Estar guapa	4216	E	1	Ser gordo	13230	S	2
2	Estar feliz	8096	E	2	Estar guapa	17323	E	2	Ser gordo	14725	S	2
3	Estar feliz	4583	E	3	Estar guapa	4003	E	3	Ser gordo	5638	S	2
4	Estar feliz	3240	E	4	Estar guapa	3610	E	4	Ser gordo	2404	E	2
5	Estar feliz	2177	E	5	Estar guapa	6392	E	5	Ser gordo	10516	S	2
6	Estar feliz	1791	E	6	Estar guapa	2490	E	6	Ser gordo	1388	E	2
7	Estar feliz	4157	E	7	Estar guapa	6036	E	7	Ser gordo	5462	E	2
8	Estar feliz	2810	E	8	Estar guapa	2721	E	8	Ser gordo	4329	E	2
9	Estar feliz	3384	E	9	Estar guapa	7205	S	9	Ser gordo	6043	E	2
10	Estar feliz	11372	E	10	Estar guapa	8388	E	10	Ser gordo	7945	S	2
11	Estar feliz	7923	E	11	Estar guapa	9266	E	11	Ser gordo	9535	E	2
12	Estar feliz	4225	E	12	Estar guapa	4593	E	12	Ser gordo	5759	S	2
13	Estar feliz	1269	E	13	Estar guapa	2014	E	13	Ser gordo	1763	E	2
14	Estar feliz	2388	E	14	Estar guapa	2347	S	14	Ser gordo	3342	S	2
15	Estar feliz	6552	S	15	Estar guapa	8288	E	15	Ser gordo	10850	E	2
1	Ser feliz	6050	E	1	Estar guapa	6797	S	1	Estar gordo	15438	E	3
2	Ser feliz	16034	S	2	Estar guapa	15774	S	2	Estar gordo	8378	E	3
3	Ser feliz	4314	S	3	Estar guapa	4104	S	3	Estar gordo	3790	E	3

4	Ser feliz	3731	S	4	Estar guapa	3895	E	4	Estar gordo	3634	S	3
5	Ser feliz	7215	E	5	Estar guapa	7989	E	5	Estar gordo	6002	S	3
6	Ser feliz	1675	E	6	Estar guapa	2499	E	6	Estar gordo	2749	S	3
7	Ser feliz	7224	E	7	Estar guapa	4585	E	7	Estar gordo	3854	S	3
8	Ser feliz	7257	E	8	Estar guapa	2630	E	8	Estar gordo	4519	E	3
9	Ser feliz	5892	E	9	Estar guapa	8158	S	9	Estar gordo	3202	S	3
10	Ser feliz	10344	E	10	Estar guapa	15370	E	10	Estar gordo	8377	E	3
11	Ser feliz	8022	E	11	Estar guapa	8178	S	11	Estar gordo	6215	E	3
12	Ser feliz	4983	E	12	Estar guapa	3509	S	12	Estar gordo	2780	E	3
13	Ser feliz	4860	E	13	Estar guapa	2389	E	13	Estar gordo	6829	E	3
14	Ser feliz	2358	E	14	Estar guapa	2901	E	14	Estar gordo	2011	S	3
15	Ser feliz	6236	E	15	Estar guapa	6715	E	15	Estar gordo	9169	S	3

Tabla de respuestas (Universidad - grupo 2)

Sujeto	Estím.	Tiempo	Resp.	Sujeto	Estím.	Tiempo	Resp.	Sujeto	Estím.	Tiempo	Resp.	Implic.
1	Estar feliz	15257	S	1	Estar guapa	9012	E	1	Estar gordo	6528	S	1
2	Estar feliz	6263	S	2	Estar guapa	6516	S	2	Estar gordo	4835	S	1
3	Estar feliz	3272	S	3	Estar guapa	2548	S	3	Estar gordo	3283	S	1
4	Estar feliz	10439	S	4	Estar guapa	3509	E	4	Estar gordo	5558	S	1
5	Estar feliz	4583	S	5	Estar guapa	4257	S	5	Estar gordo	4748	E	1
6	Estar feliz	9350	S	6	Estar guapa	4922	S	6	Estar gordo	3886	S	1
7	Estar feliz	5707	S	7	Estar guapa	7399	S	7	Estar gordo	3387	S	1
8	Estar feliz	4525	S	8	Estar guapa	6052	S	8	Estar gordo	1177	S	1
9	Estar feliz	3385	E	9	Estar guapa	1257	E	9	Estar gordo	1507	S	1
10	Estar feliz	2403	S	10	Estar guapa	3806	S	10	Estar gordo	2375	S	1
11	Estar feliz	5880	S	11	Estar guapa	4672	S	11	Estar gordo	1864	S	1
12	Estar feliz	2834	S	12	Estar guapa	4047	S	12	Estar gordo	2038	S	1

13	Estar feliz	5629	E	13	Estar guapa	4133	S	13	Estar gordo	3015	S	1
14	Estar feliz	12252	S	14	Estar guapa	14809	S	14	Estar gordo	6150	S	1
15	Estar feliz	2922	S	15	Estar guapa	2956	S	15	Estar gordo	8326	S	1
1	Ser feliz	7481	E	1	Ser guapa	10806	E	1	Estar gordo	13271	S	2
2	Ser feliz	4774	E	2	Ser guapa	6735	E	2	Estar gordo	9652	E	2
3	Ser feliz	3640	E	3	Ser guapa	4874	E	3	Estar gordo	2597	E	2
4	Ser feliz	3850	E	4	Ser guapa	2922	E	4	Estar gordo	4943	E	2
5	Ser feliz	6243	E	5	Ser guapa	7563	S	5	Estar gordo	11357	S	2
6	Ser feliz	2813	E	6	Ser guapa	8037	E	6	Estar gordo	3035	S	2
7	Ser feliz	9108	E	7	Ser guapa	6471	S	7	Estar gordo	5502	S	2
8	Ser feliz	2186	E	8	Ser guapa	5116	E	8	Estar gordo	3849	S	2
9	Ser feliz	3036	E	9	Ser guapa	2968	E	9	Estar gordo	4033	E	2
10	Ser feliz	3340	E	10	Ser guapa	2016	S	10	Estar gordo	2018	S	2
11	Ser feliz	4923	E	11	Ser guapa	3449	E	11	Estar gordo	3198	S	2
12	Ser feliz	2686	E	12	Ser guapa	4572	E	12	Estar gordo	8122	E	2
13	Ser feliz	5598	E	13	Ser guapa	7354	S	13	Estar gordo	9247	E	2
14	Ser feliz	11500	E	14	Ser guapa	5046	S	14	Estar gordo	28325	E	2
15	Ser feliz	4250	E	15	Ser guapa	7018	S	15	Estar gordo	13029	E	2
1	Estar feliz	12678	S	1	Ser guapa	11503	S	1	Ser gordo	6218	S	3
2	Estar feliz	13220	S	2	Ser guapa	6077	S	2	Ser gordo	5769	E	3
3	Estar feliz	3967	S	3	Ser guapa	4765	E	3	Ser gordo	2766	S	3
4	Estar feliz	6539	E	4	Ser guapa	5830	E	4	Ser gordo	3047	E	3
5	Estar feliz	4549	S	5	Ser guapa	14883	E	5	Ser gordo	6463	S	3
6	Estar feliz	6183	S	6	Ser guapa	5293	E	6	Ser gordo	4122	E	3
7	Estar feliz	7325	E	7	Ser guapa	6027	S	7	Ser gordo	4581	S	3
8	Estar feliz	7207	S	8	Ser guapa	2941	S	8	Ser gordo	2941	S	3

9	Estar feliz	2250	E	9	Ser guapa	2320	S	9	Ser gordo	1822	S	3
10	Estar feliz	2185	S	10	Ser guapa	4114	E	10	Ser gordo	3549	S	3
11	Estar feliz	7159	E	11	Ser guapa	4711	S	11	Ser gordo	4628	S	3
12	Estar feliz	5302	E	12	Ser guapa	4191	E	12	Ser gordo	3737	S	3
13	Estar feliz	9665	S	13	Ser guapa	3068	E	13	Ser gordo	3606	S	3
14	Estar feliz	10307	E	14	Ser guapa	32035	S	14	Ser gordo	5567	S	3
15	Estar feliz	13746	E	15	Ser guapa	12756	E	15	Ser gordo	3894	S	3

La enseñanza del léxico en lengua materna

Lucía MARTÍNEZ LÓPEZ

Máster Universitario en Formación de Profesores
de ESO, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.
Universidad de Alcalá

Resumen

La enseñanza del léxico en lengua materna en las aulas es una tarea que se ha descuidado y los alumnos, por este motivo, no consiguen desarrollar mucho léxico. En este trabajo se presentan las herramientas necesarias para demostrar que, con ayuda, el alumno puede conseguir una mejora de su léxico y, por consiguiente, de su fluidez verbal.

1 INTRODUCCIÓN

Se parte de la idea de que los alumnos dominan poco léxico. Por tanto, hay que incrementarlo, para que adquieran la capacidad de expresión necesaria y para que sean capaces de desarrollar sus ideas con precisión, claridad y corrección. Si esta hipótesis de partida es correcta, entonces habrá que demostrar realmente que los alumnos dominan poco léxico y que, mediante ejercicios adecuados, pueden ampliar su caudal léxico.

El léxico es uno de los elementos fundamentales para la comprensión de los textos, sean orales o escritos, y también para la producción de estos. Quien tenga mayor lexicón estará en mejores condiciones que quien tenga un léxico reducido en cualquier situación cotidiana de la vida. Por este motivo, el léxico es uno de los temas más importantes que el profesor debería desarrollar en el aula.

En los últimos años se han realizado numerosos trabajos que atienden a la importancia del léxico, pero pocos son los estudios que apliquen la ense-

ñanza del léxico a la propia lengua materna y que expliquen cómo y por qué hay que hacerlo. En cambio, sí hay trabajos sobre léxico y sobre la adquisición y enseñanza del léxico dirigido al aprendizaje de este en una segunda lengua.

Son muchos los que han hablado sobre léxico en diferentes trabajos, pero en cuanto a la adquisición del léxico, que es lo que aquí concierne, los más valiosos son los estudios de Coseriu, que es quien ha conseguido organizar el léxico de manera coherente para su posterior enseñanza. En base a lo que sugiere, es fundamental la idea de campo semántico, porque a partir de este es como se pueden enseñar nuevos términos. Guillermo Iborra¹ también recomienda la inclusión de actividades de léxico que posibiliten el contenido cultural y que favorezcan la reflexión y un adecuado comportamiento en lo cotidiano. Dolores García Padrón² también deja constancia en su libro *El estudio semántico del lenguaje* de que el intento de la semántica teórica de definir los semas (idea de la que se parte para la creación del campo semántico) es una tarea muy reciente que se encuentra todavía en fase experimental. Es más, este es uno de los primeros manuales que deja claro el intento por mostrar los estudios modernos sobre el significado.

Sánchez, Cantos y Almela³, autores del trabajo «Estructura de los rasgos léxicos, connotaciones culturales y enseñanza de la lengua», coinciden en que la capacidad comunicativa de los alumnos se incrementará cuando estos vayan dominando mejor los distintos rasgos de contenido de cada una de las palabras dentro de un contexto. No obstante, una mejor competencia léxica y, por consiguiente, una mejor intervención y actuación de los profesores a la hora de enseñar léxico, favorecerá esa capacidad comunicativa. Para ello, cabe destacar que una palabra empieza a aprenderse desde que un aprendiz la escucha o lee por primera vez en un contexto determinado y que la ad-

¹ IBORRA, Guillermo (2009). *La enseñanza del léxico estructurado en los niveles B1-B2*. Memoria del Máster. Universidad de Alcalá. Consultado en: <https://marcoele.com/descargas/11/iborra_lexico.pdf> [última visita 12/06/2019].

² GARCÍA PADRÓN, Dolores (1997). *El estudio semántico del lenguaje*. «La perspectiva semántica en el estudio del lenguaje». Dirección General de Universidades e Investigación del Gobierno de Canarias.

³ SÁNCHEZ, A.; CANTOS, P.; y ALMELA, M. «Estructura de los rasgos léxicos, connotaciones culturales y enseñanza de la lengua». Universidad de Murcia. Consultado en: <<https://www.um.es/lacell/aesla/contenido/pdf/5/sanchez2.pdf>> [última visita: 12/06/2019].

quisición o aprendizaje pleno no cuenta con un estadio determinado en el que dicho aprendizaje de una o varias palabras se alcance completamente, ya que adquirir léxico es una tarea infinita que no termina nunca, porque para ello habría que conocer cada uno de los contextos en los que puede o podría presentarse.

PRESENTACIÓN DEL TRABAJO

En este trabajo se ha seleccionado un sema concreto (*'maldad'*) y a partir de este se han juntado distintos términos que han dado lugar a un campo semántico, en concreto el de la *maldad*, con el objetivo también de que los alumnos mejoren su conducta y cuiden su lenguaje a la hora de intervenir en conflictos machistas, ya que este tema está muy en boga actualmente. A partir de esta idea, los alumnos consiguen adquirir léxico nuevo y, a la vez, mejoran su comportamiento en sociedad. Esta propuesta ha demostrado ser efectiva porque se ha llevado al aula y se ha trabajado con alumnos de dos cursos distintos, en concreto, uno de quince alumnos de primero de Bachillerato y otro de treinta de segundo de la ESO, lo que significa que hay una diferencia de edad significativa, ya que los primeros tienen entre 16 y 18 años, mientras que los segundos 13 y 14.

A estos dos cursos se les ha presentado una serie de pruebas semanalmente a lo largo de casi tres meses y, en función de los resultados recogidos, se han obtenido unas conclusiones bastante evidentes y útiles.

OBJETIVOS

Los objetivos que se persiguen en este trabajo son los siguientes:

- Buscar cómo desarrollar en el aula el léxico con técnicas y diferentes propuestas didácticas.
- Trabajar con los alumnos la propuesta recogida para comprobar su efectividad.
- Descubrir cuántos términos de un campo semántico determinado conocen unos alumnos concretos.
- Establecer qué medios de aprendizaje del léxico realizan los alumnos.

- Analizar la capacidad léxica de los estudiantes para llevar a cabo las diferentes actividades y la habilidad que tienen para solventarlas sin problemas.
- Crear ejercicios aptos y acordes a ellos para que puedan reflexionar sobre las actividades propuestas y desarrollarlas con soltura. Esto favorecerá su capacidad de razonamiento y actitud ante los inputs a los que se enfrentan.
- Incentivar a los participantes a prosperar en su formación educativa y motivarlos a que conozcan más términos y den cuenta a la importancia del léxico en su lengua materna.
- Ayudarlos a mejorar su lenguaje y, con ello, su capacidad comunicativa y su fluidez verbal.
- Concienciar a los profesores de los problemas a los que se enfrentan los alumnos para construir y hacer crecer su conocimiento del léxico.

CONCLUSIÓN

El trabajo realizado durante este tiempo con los alumnos constituye una etapa inicial del proceso de aprendizaje del léxico al ser la primera herramienta que se les ha entregado, pero ellos han de continuar con esta práctica.

La presente propuesta y la intervención realizada en él podrán servir para futuras investigaciones y trabajos aplicados a otros campos semánticos distintos del que aquí se expone. Asimismo, cabe destacar que, aunque esta ponencia se basa en la adquisición del léxico en lengua materna (entre otras cosas porque hay muy pocos estudios que trabajen este tema y es necesario visibilizar la gravedad del asunto), también es viable llevarla a cabo en las clases de ELE, adaptando, eso sí, el campo semántico y las actividades al nivel pertinente de los alumnos que quieren aprender español como lengua extranjera.

2 ¿POR QUÉ CONVIENE DESARROLLAR EL LÉXICO?

Conocer una lengua implica dominar todas sus manifestaciones lingüísticas, entre ellas, la gramatical, sintáctica, morfológica y semántica. Cada cual en su lengua materna asimila las tres primeras, pero el aprendizaje de la última

va más allá y nunca termina, aseguran Rodríguez y Bernardo⁴. No obstante, conocer el léxico de una lengua y poder utilizarlo con corrección y propiedad implica conocer también el resto de las competencias. Asimismo, aprender el léxico de una lengua materna o de una segunda lengua es una actividad constante porque hay dos aspectos básicos de los que parte todo léxico, según Dolores García: la connotación y la denotación⁵ (o la «significación» y la «designación», según Coseriu⁶), que comprueban la verdad semántica del enunciado, independientemente del significado del que parte la semántica. Ahora bien, no existe unanimidad sobre qué se entiende por significado, cuál es su naturaleza o qué método es el más idóneo para seguir su análisis. Dolores García⁷ manifiesta en el mismo trabajo anteriormente citado que, para conocer el valor semántico real de una palabra, hay que tener en cuenta, por una parte, la semántica, que estudia las expresiones lingüísticas independientemente de los datos empíricos, y, por otra, la pragmática, encargada de analizar los contextos en los que se dan esos significados. Esto quiere decir que las palabras solo se pueden explicar por el significado básico de su enunciado y, por consiguiente, el significado se presenta como una naturaleza objetiva con carácter universal⁸.

Ropero Núñez⁹ asegura que el léxico puede estudiarse desde diferentes perspectivas, como, por ejemplo, desde el punto de vista gráfico (por ejemplo, *hola* y *ola*), pero no siempre es la grafía lo que distingue una palabra de otra (por ejemplo, *vino* y *vino* son palabras que comparten rasgos fonéticos, pero

⁴ RODRÍGUEZ, María Paz; Y BERNARDO VILA, Natalia (2011). «La importancia del léxico y su didáctica: introducción al aprendizaje de refranes y expresiones». *VIII Jornadas de EPELE del Instituto Cervantes de Nápoles*. Consultado en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/napoles_2011/16_paz-bernardo.pdf> [última consulta 08/06/2019].

⁵ GARCÍA PADRÓN, Dolores (1997). *El estudio semántico del lenguaje*. «La perspectiva semántica en el estudio del lenguaje». Dirección General de Universidades e Investigación del Gobierno de Canarias.

⁶ COSERIU, Eugenio. (1977). *Principios de semántica estructural*. Gredos, Madrid, España.

⁷ GARCÍA PADRÓN, Dolores (1997). *Ibidem*.

⁸ Esta es la teoría que defienden los estudiosos que siguen las corrientes filosóficas contemporáneas (concretamente el positivismo lógico o pragmatismo americano).

⁹ ROPERO NÚÑEZ, Miguel. «El criterio semántico en la selección del léxico». *Centro Virtual de Cervantes*. Consultado en: <https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce04/cauce_04_002.pdf> [última visita 08/05/2019].

no semánticos). Además, si se tuviera en cuenta la pronunciación o escritura de los términos, deberían incorporarse, en el estudio del léxico, todas las variantes de cada palabra. Ahora bien, todas las diferencias fonéticas que pueda tener una palabra tienen el mismo valor semántico y, por lo tanto, lo importante es estudiar el léxico desde el punto de vista del significado.

Visto que conocer léxico es una parte fundamental en el aprendizaje de los hablantes de una lengua, es evidente dedicarle un estudio. Ahora bien, muchos docentes lo descuidan y no le dan la importancia que requiere, entre otros motivos, porque no hay actividades estimulantes o creativas para aplicarlas en el aula. Es más, Rodríguez y Bernardo¹⁰ añaden que «las actividades para el aprendizaje del léxico, en muchos libros, suelen ser poco estimulantes y muy repetitivas por lo que tanto docentes como discentes no se sienten motivados durante su práctica». No obstante, se han presentado en los últimos años algunos modelos didácticos que muestran alguna innovación, pero no tienen en cuenta a todos los aprendices a los que se dirigen las prácticas. Continúan afirmando en el mismo trabajo que el objeto de enseñanza hoy día tiene en cuenta la competencia comunicativa, porque el objetivo primario de la enseñanza del vocabulario es que esas unidades pasen a formar parte de la competencia comunicativa del individuo; por eso es importante que el aprendizaje sea continuo y constante durante el proceso de asimilación y práctica de esta. Es más, un uso correcto de la lengua enriquece el lenguaje de todos los hablantes y favorece la precisión lingüística, por esto es importante conocer léxico. Por este motivo, con este trabajo, se pretende enseñar nuevo léxico de la lengua materna de los hablantes, pero hay que hacerlo correctamente siguiendo unos principios teóricos fundamentales.

3 ¿CÓMO ORGANIZAR EL LÉXICO PARA SU POSTERIOR ENSEÑANZA?

Marta Baralo afirma que «el conocimiento léxico se encuentra en interfaz con otros componentes de la mente, interrelacionados entre sí en los procesos de reconocimiento y de recuperación del ítem que aparece en el acto comunicativo: Esa interfaz está constituida por la memoria, el procesamiento, el co-

¹⁰ RODRÍGUEZ, María Paz; BERNARDO VILA, Natalia (2011). *Ibidem*.

nocimiento y la experiencia del mundo, el significado, la función sintáctica, la forma morfológica y la forma fonética»¹¹. Liceras y Carter¹² en su artículo coinciden en que el léxico es el componente central porque sin este no hay estructuras ni fonológicas, ni morfológicas, ni sintácticas. Los hablantes cuentan con un lexicón mental¹³, que es un almacén de palabras aprendidas y a disposición del hablante para que este las use según sus necesidades. Cabe tener en cuenta también que la capacidad del lexicón mental es limitada, es decir, la memoria que se pone en juego para adquirir una palabra es restringida. Estas palabras, además, están compuestas por el significante (fonemas) y el significado (concepto) y esta relación es arbitraria, lo que dificulta aún más la adquisición.

Marta Higuera¹⁴ dice que el estudio del léxico debe centrarse en las unidades léxicas, no solo en palabras, y conocer esas unidades léxicas implica tener diferentes informaciones sobre ella: la morfología, las relaciones paradigmáticas y sintagmáticas o la estructura sintáctica, entre otros. Conocer una unidad léxica es saber por qué se ha elegido esa y no otra en el conjunto de posibilidades que existían para ese contexto (aquí entra en juego la sinonimia y antonimia y el valor de campo semántico). Cuanto más se conoce una lengua, mejor se deben conocer las relaciones de las unidades léxicas entre sí y sus capacidades combinatorias, porque así se favorece la inclusión de los significados en el lexicón. Así pues, los campos semánticos ayudan a conocer mejor las relaciones de las distintas unidades léxicas.

¹¹ BARALO, Marta (2005). «Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula». *I Congreso internacional: El español, lengua del futuro*. Toledo. Consultado en: <<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:34fd3b11-73f3-45a9-9e5d-95ef8e027ca8/2005-sp-05-03baralo-pdf.pdf>> [última visita 08/06/2019].

¹² LICERAS, J. M. AND CARTER, D. «La adquisición del léxico» (pp. 371-404), *Panorama de Lexicología*. Ed. Ariel. Barcelona, España. Consultado en: <<http://artsites.uottawa.ca/jmlicer/la-adquisici%C3%B3n-del-l%C3%A9xico-liceras-carter.pdf>> [última visita 10/05/2019].

¹³ No tiene que ver con el proceso de aprender palabras, memorizarlas, guardarlas de manera ordenada y establecer lazos entre ellas de manera sistemática. Tampoco tiene que ver con la capacidad que cada hablante tiene para crear palabras que nunca ha escuchado y con la habilidad de este de interpretar el significado composicional de palabras complejas o no complejas que nunca había escuchado.

¹⁴ HIGUERAS, Marta (2009). «Aprender y enseñar léxico». *Monográficos marcoELE*. Consultado en: <<http://marcoele.com/descargas/expolingua1996-higuera.pdf>> [última visita: 08/06/2019].

Antes de que la lingüística se constituyera como disciplina científica, dice de Miguel¹ en «Lexicología», el estudio del léxico se ocupaba del origen de las palabras, de cómo surgen nuevas palabras y significados y de la etimología. Con la aparición del estructuralismo en la lingüística, el estudio del léxico adquiere un nuevo estatus a principios del siglo XX y sus hipótesis conforman una disciplina teórica –e independiente– conocida como *lexemática estructural*. Desde entonces, la unidad léxica se conoce como lexema, que consta de distintos semas, que son las «unidades mínimas de significado léxico o gramatical», de acuerdo a la definición de la RAE, y permiten establecer oposición inmediata entre unidades léxicas. Sobre la idea de semas se construye la idea de campo léxico (también denominado como semántico o lexemático), que lleva unos ochenta años formulado, aunque no siempre con el mismo significado que tiene ahora, y actualmente constituye una idea fundamental para la semántica moderna. Un campo léxico es, por tanto, el conjunto de lexemas que tienen en común un contenido y se oponen por rasgos distintivos mínimos o semas. Asimismo, se conoce como archilexema al lexema que representa todo el contenido de un campo léxico. Esta investigadora aclara en ese mismo trabajo que los estructuralistas consideran que las unidades léxicas se definen en función de sus relaciones con otras; por ello, en la investigación del léxico, persiguen el estudio de las relaciones sistemáticas de las palabras en el paradigma y en el sintagma.

E. Coseriu² organiza el léxico de manera coherente en *Principios de semántica estructural*, para ello, distingue cinco estructuras: campo léxico, modificación, desarrollo, derivación y solidaridad. Estas cinco estructuras se llaman *estructuras lexemáticas* y pueden ser paradigmáticas o sintagmáticas: los campos léxicos (además de la modificación y el desarrollo) son estructuras paradigmáticas, mientras que las sintagmáticas³ son las solidaridades y la deriva-

¹ DE MIGUEL, Elena. «Lexicología». Consultado en: <https://www.uam.es/gruposinv/upstairs/upstairs2/curricula/trabajos/demiguel_enpresa_lexicologia.pdf> [última visita 07/05/2018].

² COSERIU, Eugenio (1977). Ibidem.

³ Estas otras constituyen el paradigma horizontal de la cadena de signos, esto es, las posibles combinaciones de la cadena que establecen entre sí las palabras en virtud de su significado.

ción. La relación paradigmática representa el paradigma vertical de la cadena de signos y es la relación entre los distintos elementos o lexemas implicados, que podrían sustituirse en otro contexto. Las estructuras paradigmáticas en el léxico son el fundamento del campo semántico y son, según Coseriu, «estructuras constituidas por unidades léxicas que se encuentran en oposición en el eje de la selección». Las estructuras paradigmáticas pueden ser primarias, si los términos se implican recíprocamente, por ejemplo «joven» y «viejo»; y secundarias, las que mantienen una relación de implicación entre los términos de una «dirección única», por ejemplo, «casa» y «casita». Al ser un campo semántico un tipo de estructura paradigmática, Coseriu añade la definición siguiente⁴: «un campo semántico es la estructura paradigmática constituida por unidades léxicas que se reparten una zona de significación común y que se encuentran en oposición inmediata las unas a las otras». La selección del léxico de un campo semántico se debe hacer a partir de un sema, de acuerdo a la definición ofrecida por Coseriu, que eran los rasgos distintivos mínimos que promueven esa oposición entre unas y otras palabras. En este caso se parte del sema 'maldad' y se recogen distintas palabras en torno a esta unidad mínima de significado, como herramienta de aprendizaje para que los futuros estudiantes adquieran nuevos términos.

Resumiendo, Czifra⁵ aclara que, para adquirir nuevo léxico, se debe trabajar con un campo semántico porque para asegurar el almacenamiento de las unidades léxicas se deben relacionar unas con otras. Asimismo, conocer una unidad léxica implica, entre otras muchas cosas, conocer su significado y los diferentes sentidos que tiene esta, como, por ejemplo, su significado denotativo y connotativo, su sentido metafórico o su sentido figurado. Además, implica también conocer las combinaciones sintagmáticas de las palabras, que será lo que justifique por qué se selecciona una y no otra palabra.

⁴ Esta es la definición que propone Coseriu en su libro *Hacia una tipología de los campos léxicos* (1977), pero ya en 1966 empieza a proponer posibles definiciones de qué es campo léxico.

⁵ CZIFRA, Ildikó. «Actividades que sirven para enseñar unidades léxicas». Estudiante de máster en la Universidad ELTE de Budapest, Hungría. Consultado en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/12_czifra.pdf> [última consulta: 08/06/2019].

Asimismo, Maximiano Trapero⁶ manifiesta en su artículo «Las diferentes formas de significar del léxico» que los campos semánticos se fundamentan sobre paradigmas de términos estructurados, no nomenclaturas, ya que estas son enumeraciones de la realidad y no pueden organizar significados. Coseriu⁷ también dice que estos últimos son «simples ‘nomenclaturas’ enumerativas que corresponden a delimitaciones en los objetos [...]. Si forman campos organizarán fenómenos de acuerdo a las ciencias, no organizará significados». En cambio, los campos semánticos organizan significados, que es el útil de las palabras. Además, lo hacen a partir de uno o más semas porque permiten entender por qué se debe escoger una unidad y no otra.

Las diferencias entre uno y otro tipo de léxico hacen que solo las palabras estructuradas puedan constituir un campo semántico. Maximiano⁸ expone las siguientes disimilitudes: el léxico estructurado sirve para definir al léxico nomenclador. El nomenclador, en cambio, remite en su definición al léxico estructurado. Además, los estructurados poseen un significado lingüístico, mientras que las nomenclaturas uno extralingüístico, basado en la lógica. La tercera diferencia es que los límites de significado del léxico estructurado se determinan en su funcionamiento lingüístico, es decir, a través de su relación paradigmática o sintagmática, en cambio, la definición del léxico nomenclador se recoge en el diccionario. Por consiguiente, de acuerdo a esta diferencia, el primero admite polisemia y el valor connotativo, mientras que el segundo tiende más al significado único y al valor denotativo, es decir, designan cosas. Por estas razones, los términos estructurados son intraducibles, mientras que las nomenclaturas pueden traducirse. El séptimo hecho que los diferencian es que los estructurados significan, dice Coseriu en *Principios de semántica estructural*, es decir, la imagen y el concepto se relacionan por el significado; mientras que las nomenclaturas se designan, es decir, unen el nombre al concepto adecuándose al objeto designado. Añade Coseriu, además, que relacionan signos enteros con realidades extralingüísticas. La

⁶ TRAPERO, Maximiano (1980). «Las diferentes formas de significar del léxico». Consultado en: <<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/73133/00820073008107.pdf?sequence=1>> [última visita 08/06/2019].

⁷ COSERIU, E. (1977). *Ibíd.*

⁸ TRAPERO, M. (1980). *Ibíd.*

penúltima diferencia es que los términos estructurados contraen relaciones sintagmáticas y paradigmáticas basadas en rasgos innatos a su significación léxica, las nomenclaturas, en cambio, contraen oposición semántica de acuerdo a su clase gramatical. Por último, la transformación nominal, que se refiere a que solo los términos estructurados tienen la facultad de transformar nombres en verbo o verbos en nombre y su significado, de acuerdo a lo establecido en los diccionarios, es «acción o efecto del significado nominal». Las nomenclaturas, en cambio, no pueden transformar nombres en verbos y si lo hacen el significado resultante no es el mismo que en los estructurados, sino que hace referencia a dos o más contenidos léxicos unidos. Es por estos motivos por los que la selección léxica de los campos semánticos se puede hacer en base a estructuras paradigmáticas, en concreto las primarias, con léxico estructurado. Además, es este léxico el que interesa presentar a los informantes porque es el que viene determinado por oposición semántica y el difícil de adquirir y conocer.

Los hablantes se comunican con el lenguaje a través de una lengua determinada que, de acuerdo a lo establecido por Saussure, es un sistema de signos⁹. El significado y el significante son los componentes que conforman el signo lingüístico, esto es, las palabras en sí mismas. Por tanto, los hablantes se relacionan a través de estos signos, pero no solo se valen de ellos para llevar a cabo su comunicación, sino que también son un medio para expresarse. Aquí entra en juego la importancia de ser, léxicamente hablando, competente en una o varias lenguas: tener una amplia variedad de palabras en el lexicón favorecerá el desarrollo y habilidad comunicativa, además de garantizar una buena cohesión gramatical, semántica y, por supuesto, léxica al discurso.

En suma, partiendo de estos principios teóricos vistos (campo semántico, léxico, léxico estructurado, relaciones sintagmáticas, etc.) se puede plantear la creación de unas actividades que permitan o que favorezcan el desarrollo del léxico en los estudiantes y que demuestren la necesidad de llevar a cabo esta práctica. Para ello, es fundamental un método claro y definido.

⁹ SAUSSURE, Ferdinand (1945). *Curso de Lingüística general*. Editorial Losada. S. A. Buenos Aires, Argentina. Consultado en: <http://fba.unlp.edu.ar/lenguajemm/?wpfb_dl=59> [última visita 15/05/2019].

4 ¿CÓMO ENSEÑAR LÉXICO?

David Nunan¹⁰, en el apartado «Desarrollo curricular y tareas de aprendizaje» de *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, habla de la propuesta de Ralph Tyler de que «un currículo racional se diseña empezando por la identificación de fines y objetivos para seguir con el listado, la organización y la gradación de experiencias de aprendizaje. Finalmente, deben fijarse medios para determinar si los fines y los objetivos han sido alcanzados». Teniendo en cuenta estas ideas y que esta propuesta está orientada a la enseñanza y adquisición del léxico, primero se ha preparado cuál se quiere enseñar en concreto. Para ello, se ha seleccionado un campo semántico y, a continuación, se ha organizado la propuesta en sí, es decir, por qué se ha seleccionado y cómo se ha presentado ese campo.

El léxico se organiza por campos semánticos y, a partir de este, se pueden enseñar nuevas palabras. Por ello, se han seleccionado distintas palabras, con un sema en común ('maldad'), que configuran el campo semántico de la *maldad* con el fin de que los alumnos adquieran las palabras que lo componen. Este cuenta, inicialmente, con treinta y cinco palabras, que son las siguientes: *honrado, digno, malvado, bondadoso, maligno, malicioso, benigno, pícaro, vil, ruin, malintencionado, canalla, cruel, compasivo, alevoso, insidioso, franco, abyecto, malo, bueno, bellaco, mezquino, dadivoso, infame, ético, innoble, noble, perverso, honesto, sinvergüenza, granuja, leal y villano*. Asimismo, el léxico seleccionado es estructurado, que, como se explicaba en páginas anteriores, es el que se relaciona de manera aleatoria y subjetiva con el significado, ya que no hay ninguna jerarquía metodológica que proponga cómo estructurarlo y, por consiguiente, es el más difícil de adquirir y organizar en el lexicón mental.

Para la elaboración de este campo semántico se ha seleccionado un léxico con valor negativo porque se entiende que estas ayudan a mejorar el comportamiento social del hablante. Aprovechando este periodo histórico y revolucionario que están protagonizando las mujeres, que luchan por erradicar el machismo y extender el feminismo (que no hembrismo), los estudiantes

¹⁰ NUNAN, David (1988). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. «Desarrollo curricular y tareas de aprendizaje». Cambridge.

pueden poner en práctica estas palabras en su vida diaria y que estas pasen a formar parte de su vocabulario habitual; además, cuidan su lenguaje a la hora de intervenir en conflictos, ya que el habla es fundamental y puede ofender al prójimo si no se utiliza el término correcto, porque no todos son intercambiables en un mismo contexto. De esta manera, a la vez que se está vivificando la competencia léxica del hablante, también se está enriqueciendo la conducta de este. No obstante, al tratarse de un campo semántico, se encuentran también antónimos y, por consiguiente, habrá términos con valor positivo, que también favorecen a mejorar la conducta social del alumno.

Para la realización de estas actividades, se ha programado previamente cuántas sesiones de ejercicios se iban a cumplir y durante cuántas semanas. En este caso, se han creado once actividades que, además de servir como útil de aprendizaje para que los alumnos consigan adquirir los términos seleccionados del campo semántico presentado, permite comprobar si esa adquisición, siguiendo este método, llega o no a producirse y con qué eficacia. En la totalidad de las actividades, se pueden diferenciar tres bloques, aunque hay una independiente y previa a todas ellas, que es la *Prueba 1*: una lluvia de ideas para averiguar si los alumnos conocen palabras de este campo. La incorporación de esta actividad permite añadir nuevas palabras al campo, que son las propuestas por los alumnos, y se deben de integrar en los ejercicios posteriores para hacerles partícipes¹¹.

Retomando la clasificación de los bloques, en el primero (*Pruebas II, III, IV y V*) se encuentran actividades para presentar las palabras y sus significados a través de ejercicios de relacionar (significante y significado), crucigramas y sopas de letras. Las *Pruebas I y II* tienen el mismo diseño, pero cambian las palabras, y, aunque las *IV y V* constan de diferentes actividades, están igualmente perfiladas y el planteamiento de ambas es el mismo. Una vez presentadas las palabras y las definiciones de cada una de ellas, se presenta el segundo bloque, que abarca las *Pruebas VI, VII y VIII*. En este se introducen nuevas actividades para que el colegial conozca mejor el significado de esas palabras y las interiorice, de manera que se encuentran actividades de ordenar letras para

¹¹ En este caso, con esta actividad, las palabras que se suman a la lista propuesta son *despiadado, diabólico, maléfico, hiriente, siniestro, corrupto, maquiavélico y altruista*.

formar palabras, ejercicios para contextualizar correctamente los términos y otros para relacionar a estos con su antónimo o para ordenarlos según el grado de maldad. En cuanto al tercer bloque, que corresponde a las *Pruebas IX, X y XI*, los jóvenes ya no encuentran el apoyo de un recuadro con las palabras del campo de la *maldad*, sino que los ejercicios en esta tercera sección son para demostrar qué cantidad de vocablos han adquirido, lo que conlleva también haber interiorizado bien qué diferencias hay entre unos y otros (teniendo en cuenta los semas) y qué similitudes. Así pues, en esta sección, los ejercicios que se presentan son de completar oraciones (pero esta vez, como se decía, sin apoyo) con la palabra correcta, construir oraciones a su libre albedrío y, por último, narrar uno o varios microrrelatos o relatos con las palabras aprendidas.

El conocimiento y la práctica de las distintas unidades léxicas supone una fluidez en la lengua, por esa razón, los hablantes, a la hora de adquirir nuevo léxico, tienen que experimentar cómo funcionan esas unidades y deducir qué reglas las rigen y esa será una de las bases de las pruebas. De acuerdo a lo establecido por Nunan, Gómez Molina¹² añade que la organización de las diferentes actividades que se integran dentro del currículo previamente fijado y que favorecen el conocimiento y uso de las unidades atienden a las siguientes consideraciones básicas:

- Primera. El aprendizaje de las unidades pasa por diferentes estadios: comprensión, práctica contextualizada, retención (memoria a corto plazo), uso y mejora (fijación, memoria a largo plazo, reutilización).
- Segunda. Lo idóneo para una buena adquisición del léxico es el uso de distintas estrategias de aprendizaje y comunicación y, por lo tanto, lo adecuado será una variedad de actividades que faciliten el desarrollo de dichas estrategias.
- Tercera. El profesor tiene que conocer y poner en prácticas distintas técnicas para centrar la atención del alumno en el léxico, que es el objeto de estudio.

¹² GÓMEZ MOLINA, J. Ramón. «Las unidades léxicas en español». Universidad de Valencia. Consultado en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/56/56_027.pdf> [última visita (11/05/2019)].

- Cuarta. «El incremento del lexicón se favorece más en los primeros niveles de procedimientos lúdicos (sopas de letras, crucigramas o letras desordenadas de una palabra), mientras que, en los niveles avanzado y superior, el procesamiento verbal es la técnica que más favorece la incorporación y retención (asociaciones lingüísticas y gramaticales o buscar o interpretar los significados mediante claves lingüísticas y no solo contextuales)».

Todas estas actividades siguen un orden gradual, es decir, la orientación de las actividades es de más dirigidas a menos dirigidas, porque el fin último es conseguir que el alumno logre adquirir nuevo léxico (con todo lo que ello conlleva: diferencias, similitudes, etc.) y que, aunque todas las palabras parecen intercambiables entre sí, conozca por qué no o por qué sí se pueden alternar y logre hacer un uso correcto de ese léxico más adelante. Además, al comienzo de las fichas, se deben de incorporar una o dos actividades para que no olviden lo aprendido hasta el momento y recuerden qué vieron en las pruebas anteriores.

Esta propuesta de enseñar léxico a partir de un campo semántico se ha presentado a treinta alumnos de segundo de la ESO (13-14 años) y quince de primero de Bachillerato (16, 17 y 18 años), aunque no todos participaron en todas las actividades, porque no asistían a clase. El análisis de los distintos ejercicios se organiza por cursos, porque esto supone una diferencia de edad suficientemente interesante para demostrar las carencias o facilidades que tiene cada uno en la adquisición de nuevas palabras. Estas se han presentado en el Colegio Diocesano Cardenal Cisneros (Guadalajara) una vez por semana, de tal manera que los jueves se entregaban estas actividades a los alumnos de segundo de la ESO, mientras que a los alumnos de Bachillerato se les hacía entrega de las pruebas los miércoles. Ambos cursos contaron con quince minutos para completarlas de forma individual, porque el objetivo es intentar que cada alumno interiorice, de la mejor manera posible, las distintas palabras del campo y su significado sin ninguna ayuda externa. Además, antes de realizar la actividad de la semana, se les entregaban las fichas de la semana anterior corregidas para que pudieran resolver las dudas y aprender los significados correctos. Esta es la única manera posible de comprobar si enseñar léxico, a través de un campo semántico y las actividades oportunas, es viable o no.

5 CORPUS

Se ha llevado a cabo un total de once actividades y, a partir de estas, se han obtenido los siguientes resultados:

PRUEBA I

Con la primera prueba (Anexo 1) se abre el trabajo de campo que se ha llevado a cabo para esta investigación. Se trata de una lluvia de ideas en la que los alumnos deben enumerar todas las palabras del campo semántico de la *maldad* –con sus respectivos antónimos– que conocen. Esta prueba es fundamental para conocer qué términos de este campo conocen los chicos y sirve como punto de partida para estudiar su evolución. A esta prueba se han presentado treinta alumnos de la ESO y catorce de Bachillerato. Todos propusieron diferentes palabras que sí pertenecen al campo, pero también propusieron otras muchas que no (Anexo 12).

En las gráficas del Anexo 17 se observa que hay un niño de segundo que no ha sido capaz de nombrar una palabra de este campo semántico y veintisiete conocen menos de cinco términos. En lo que respecta a los sujetos de Bachillerato, todos recuerdan alguna palabra del campo, pero doce, es decir, la mayoría, no dominan más de cinco.

PRUEBA II

La prueba número dos (Anexo 2) abre paso al primer bloque, cuya finalidad es presentar las palabras. El ejercicio de esta prueba consiste en relacionar veintiuna palabras con su significado correspondiente, es decir, más de la mitad del total de palabras del campo semántico de la *maldad*, incluidas las propuestas por los alumnos en la prueba anterior.

En esta ocasión han participado veintidós alumnos de la ESO y trece de Bachillerato. Como se observa en las gráficas del Anexo 18, en los dos cursos todos han tenido, al menos, uno o más aciertos. Más de la mitad de los estudiantes de la ESO y Bachillerato ha tenido menos de diez aciertos, es decir, han definido mal más de la mitad de las palabras que se presentan.

El gráfico del Anexo 19 resume los resultados obtenidos y demuestra que las palabras que menos conocen los alumnos de la ESO son *maléfico*, *abyec-*

*to, franco, insidioso, canalla, cruel, malintencionado, diabólico, ruin, vil, benigno, malicioso, despiadado, pícaro, maligno y malvado*¹³. Los estudiantes de Bachillerato¹⁴ han relacionado peor los términos *honrado, malvado, maligno, despiadado, malicioso, benigno, pícaro, vil, ruin, diabólico, malintencionado, canalla, cruel, insidioso, franco, abyecto y maléfico*. Es cierto que, el resto de los términos se desconoce si los han relacionado bien por mérito propio o porque las definiciones son muy obvias, porque aparece en la definición la misma palabra que se define. Como se observa, los resultados son similares a los de la prueba anterior.

PRUEBA III

Esta tercera prueba (Anexo 3) consta de dos ejercicios: en el primero se pide que enumeren las palabras que conocían y las que no de la actividad anterior y en el segundo tienen que relacionar términos con sus definiciones, al igual que en la *Prueba II*, pero, en esta ocasión, las palabras presentadas son la otra mitad del campo.

De los trece alumnos de Bachillerato que realizan esta prueba, ninguno enumera los términos y solo cuatro se limita a contestar con un «sí» y un «no» a la pregunta «¿conocías todas las palabras de la actividad anterior?» que se planteaba, por lo que no se puede sacar ninguna conclusión. De veinticuatro alumnos de la ESO que se presentaron a esta prueba, doce sí contestaron al primer ejercicio y enumeraron las siguientes palabras de la prueba anterior: *bondadoso, vil, ruin, maléfico, maldad, maligno, honrado, malvado, cruel, franco y diabólico*. Ahora bien, no todos conocían todos estos términos antes de presentarles la otra prueba. Por tanto, aunque sean palabras que, de momento, no podrían contextualizar correctamente porque no conocen bien qué significan, al menos, van familiarizándose con los significantes del campo.

Los gráficos del Anexo 20 representan los resultados del ejercicio número dos. Al igual que en la prueba anterior, la mayoría de los alumnos de la ESO y de

¹³ Para comentar los resultados de estas gráficas de los alumnos de la ESO, de aquí en adelante, se tomará como punto de referencia el número diez, ya que es la mitad de los alumnos que, aproximadamente, ha participado en todas las pruebas.

¹⁴ Para comentar los resultados de estas gráficas de los alumnos de Bachillerato, de aquí en adelante, se tomará como punto de referencia el número cinco, por las mismas razones que las anteriores.

Bachillerato no conoce el significado de más de la mitad de las palabras presentadas. En esta ocasión hay diecisiete palabras nuevas y, en total, solo un alumno conocía la definición de la mitad de las palabras. El gráfico del Anexo 21 visibiliza que las palabras que menos conocen los alumnos de la ESO son *malo, bueno, bellaco, mezquino, hiriente, infame, ético, siniestro, noble, pérfido, corrupto, perverso, altruista y honesto*. Los más mayores conocen peor *malo, bueno, bellaco, mezquino, dadivoso, hiriente, infame, siniestro, noble, pérfido, corrupto, perverso, altruista y honesto*. El motivo podría ser que muchos de ellos no las han escuchado nunca o sí lo han hecho, pero teniendo en cuenta otro significado que se sale del que aquí se propone. Se desconoce si han relacionado correctamente el resto de los términos, al igual que con la actividad anterior, por conocimiento previo y propio o porque las definiciones son muy intuitivas.

PRUEBA IV

La *Prueba IV* (Anexo 4) también sigue la misma línea que las vistas hasta el momento. No obstante, las palabras se presentan de otra forma, es decir, ya no es un ejercicio de relacionar, sino que, a partir de unas definiciones, el alumno debe hallar y situar la palabra adecuada que se define en un crucigrama. Además, al igual que en la prueba anterior, hay, también, un primer ejercicio en el que tienen que citar las palabras que recuerdan de la prueba anterior.

En esta prueba han participado veinticuatro alumnos de la ESO y trece de Bachillerato. De ellos, solo tres alumnos de Bachillerato han completado la primera actividad. A la pregunta que se les planteaba («¿Conocías todas las palabras de la actividad anterior?») uno de ellos ha escrito «sí», otro «en su mayoría» y el tercero «no». Vistas las respuestas que han dado, no se puede extraer una valoración porque no han nombrado ninguna palabra. Algunos de los alumnos de la ESO, en concreto seis, sí han concluido este ejercicio. De tal manera que, como palabras que conocían, tres de estos han añadido *malo*, dos *maléfico*, uno *noble*, uno *cruel* y otro de ellos *maquiavélico*; mientras que, como palabras que no conocían, dos han añadido *pérfido*. Esta última palabra no la nombraron en la primera prueba, por lo tanto, parece que van adquiriendo, al menos, nuevos significantes.

Por un lado, en el Anexo 22 se muestran los resultados obtenidos de la segunda actividad. Si se comparan con la segunda actividad de la prueba an-

terior, se percibe una mejoría en los alumnos de la ESO. En esta prueba menos de la mitad de los alumnos ha tenido menos de seis aciertos, es decir, la mitad de los aciertos posibles. Los estudiantes de Bachillerato también han mejorado en esta prueba respecto a la anterior. En esta ocasión, hay menos alumnos que no conocen la definición de la mitad de las palabras presentadas.

Por otro lado, la gráfica del Anexo 23 representa qué palabras son las que mejor conocen los estudiantes. Si se comparan estos resultados con los de las pruebas anteriores, se concluye lo siguiente: más de la mitad de los alumnos de la ESO ha reconocido las definiciones de los términos *malicioso*, *malvado*, *honrado*, *malintencionado*, *vil* y *bondadoso*, lo que supone una mejoría respecto a las pruebas anteriores en cuanto a conocimiento de la definición de los términos. La mitad de los estudiantes de Bachillerato ha hallado los términos *ruin*, *malicioso*, *despiadado*, *malintencionado* y *vil*, lo que supone también una mejoría respecto a las pruebas anteriores. Por tanto, se puede decir que van adquiriendo el significado de alguna palabra, pero también van olvidando otras, lo que significa que aún no tienen bien adquirido el valor semántico de las palabras del campo.

Antes de terminar, cabe destacar que un alumno de Bachillerato ha completado el crucigrama con el término *honesto* en vez de *honrado*, que es el que se exige. Estaría bien porque son sinónimos (por eso se ha contabilizado como acierto), pero al ser un crucigrama, no le cuadran las palabras restantes y, por consiguiente, tendría que haber considerado la definición de este último vocablo. No obstante, lo que interesa en este trabajo es que conozcan el significado de las palabras del campo semántico de la *maldad* y, considerando este aspecto, lo cumple.

PRUEBA V

La quinta prueba (Anexo 5) consta de las dos siguientes partes: una para recordar lo visto hasta ahora y otra para aprender las palabras y sus significados. En la primera actividad deben nombrar dos palabras y definir las correctamente; mientras que, en la segunda, se pretende reforzar lo aprendido en las *Pruebas II y III* con una sopa de letras. Los estudiantes tienen que buscar en ella diez palabras del campo semántico de la *maldad* y relacionarlas con su definición correspondiente.

Muy pocos han respondido al primer ejercicio. Por una parte, de veintidós alumnos de la ESO que se presentaron a esta prueba, solo siete completaron este ejercicio. Los resultados se presentan en el Anexo 13. Todas las palabras que han presentado son de pruebas anteriores y las definiciones, de acuerdo a lo establecido por la RAE, son válidas. De esta manera, se nota el progreso que van teniendo algunos alumnos porque van adquiriendo tanto el significante como el significado de palabras del campo que se está estudiando. Por otra parte, de los trece alumnos de Bachillerato, solo cinco lo han completado, aunque uno de ellos ha definido una palabra no aceptada en el campo (*estulto*) y otro solo ha nombrado los términos *vil* e *infame*, pero no los ha definido. Además, ese último se muestra en esta misma prueba, por lo que no sirve para sacar una conclusión. En el Anexo 14 se muestran las respuestas a este ejercicio de los estudiantes. De acuerdo a lo dictado por la RAE y a lo que han señalado, el término *humilde* queda fuera del campo semántico de la *maldad* y también parte de la definición de *honesto* («que actúa [...] de manera humilde con la verdad por delante»). El resto de las definiciones y palabras que han presentado son válidas, porque son tal y como se presentan en el diccionario. Con todo esto, se concluye que muchos estudiantes aún están en el proceso de adquirir alguna palabra.

Las gráficas del Anexo 24 muestran los resultados de la segunda actividad. El total de los alumnos de la ESO sigue desconociendo más de la mitad de los significados que se han presentado. Aun así, hay un mayor número de alumnos, respecto a las pruebas anteriores, que ha definido bien los términos *malo*, *dadivoso*, *infame*, *pérfido*, *ético*, *noble* y *siniestro*. Igualmente, todos los mayores no tienen claro más de la mitad de los significados propuestos, entre ellos *malo*, *insidioso*, *mezquino*, *infame*, *sinvergüenza*, *pérfido* y *siniestro*. No obstante, estos últimos, respecto a las pruebas anteriores, han definido mejor esta vez las palabras *malo*, *insidioso*, *dadivoso* y *noble*. Por tanto, se puede observar un pequeño avance en la adquisición del léxico de todos los jóvenes.

Teniendo en cuenta que el ejercicio que se presenta es una sopa de letras, se intuye qué palabras conocen los sujetos. Así pues, la tabla del Anexo 25 representa los hablantes que han marcado palabras parecidas a las del campo semántico, es decir, intuyen el significante, pero no lo conocen correctamente y, por consiguiente, redondean letras de más o de menos. Entre todos los

alumnos de Bachillerato, uno ha marcado *seiético y dos *adivoso. En cuanto a los más pequeños, cuatro han redondeado *divoso, uno *divo y otro *sidoso. Además de estas confusiones, hay ocho participantes en total que han marcado *inoble y la han situado junto a una definición que ellos consideraban correcta. No han considerado la idea de que *inoble no existe, ya que la forma correcta sería *innoble*. Asimismo, hay algunos que no han localizado las palabras en la sopa de letras, a pesar de tener las definiciones y poder buscarlas a partir de estas. De todas ellas, la que más les ha costado hallar es *sinistro*, pero quizá sea porque se ubicaba en diagonal, no porque no sepan que pertenece al campo.

PRUEBA VI

La *Prueba VI* (Anexo 6) abre paso al segundo bloque. Hasta ahora los ejercicios planteados presentaban las palabras, pero en este bloque el alumno tiene que conocer qué significa cada término y saber que las unidades mínimas de significado (semas) hacen a las palabras intercambiables. En esta prueba hay dos actividades: una en la que tienen que ordenar las letras para formar palabras del campo semántico e indicar qué significan cada una y otra actividad en la que se presenta un texto que han de completarlo con los términos que se facilitan en el cuadro. Las palabras que han de ordenar y definir en la primera tarea son *maléfico*, *cruel*, *despiadado*, *maquiavélico* y *pérfido*.

Como se observa en el Anexo 26, de veintiocho alumnos de la ESO, la mayoría ha ordenado bien las letras, pero no ha sabido decir qué significan las palabras que han formado. Solo un pequeño número de alumnos ha sabido explicar qué significan las palabras, excepto *pérfido*, que parece que aún nadie sabe qué significa. En cuanto a los de Bachillerato, cinco alumnos (de los catorce que se han presentado) han definido bien más de cuatro palabras. El resto ha ordenado bien las letras, pero no ha definido la palabra formada. Esto significa que más de la mitad conoce el significante, pero desconoce el significado de los términos.

Comparando estos resultados con los de pruebas anteriores, se llega a la conclusión de que, en este primer ejercicio, los estudiantes de la ESO han obtenido aquí peores resultados, excepto *despiadado*, que más alumnos lo han definido aquí mejor. Los de Bachillerato han definido en esta actividad mejor *maléfico* y *cruel*. Además, cabe destacar que esto tiene más mérito porque en

las pruebas anteriores tenían que relacionar el significante con el significado, pero aquí no se les presentaba ninguna definición. De nuevo, los alumnos, muy poco a poco, demuestran que van adquiriendo nuevos significados.

En la segunda actividad tienen que completar las parcelas vacías del texto con las palabras correctas del cuadro y las gráficas del Anexo 27 muestran los resultados que se han obtenido. Los alumnos de ambos cursos han encontrado más dificultad a la hora de situar *insidioso* y *alevosía*, aunque también *sinvergüenza* y *granuja*, ya que dieciséis de 28 alumnos de la ESO y nueve de 14 alumnos de Bachillerato intercambiaban una de estas dos palabras por *canalla*. No se puede dar por válida porque, de acuerdo a lo dictado por la RAE, *canalla* es dicho de una «persona despreciable y de malos procederes» y, por lo tanto, es intercambiable con *sinvergüenza* («pícaro, bribón») o *granuja* («bribón, pícaro»). Teniendo en cuenta esto, en ambos cursos, más de la mitad de la clase ha completado este texto con más de cuatro aciertos, es decir, la mitad de los huecos.

PRUEBA VII

A la *Prueba VII* (Anexo 7) se han presentado treinta jóvenes de la ESO y catorce de Bachillerato. En esta, hay tres ejercicios: en el primero se facilitan dos términos del campo que se está analizando y deben justificar si, a su parecer, significan lo mismo o no; en el segundo tienen que relacionar seis vocablos con su antónimo y, por último, en el tercero, ordenar de mayor a menor las palabras enumeradas según el grado de maldad que contenga el significado de estas.

Como se observa en el Anexo 28, de los treinta alumnos de la ESO que han participado, más de la mitad de los alumnos, en concreto diecinueve, desconoce si *altruista* tiene una connotación positiva. Lo mismo ocurre con el término *insidioso*, que lo desconocen, aunque dos sí han recordado que este tiene una connotación negativa. Por tanto, no han interiorizado correctamente cuál es el significado y valor de estas palabras. En cambio, en el Anexo 29, se contempla que, de los catorce alumnos de Bachillerato, más de la mitad, en concreto doce, conoce la connotación que tiene el significado de cada una de las palabras.

La gráfica del Anexo 30 recoge los resultados de la segunda actividad que se les plantea. Menos de la mitad de los alumnos de la ESO y Bachillerato ha

sabido relacionar, al menos, tres palabras correctamente con su antónimo, es decir, la mitad. Más de la mitad de los alumnos de Bachillerato ha relacionado bien *pérfido*. Para hacerlo correctamente tienen que saber qué significa, cosa que hasta ahora no habían demostrado, lo que significa que van conociendo mejor las palabras del campo.

En lo que respecta a la actividad tres, de acuerdo a lo establecido por la RAE, de todas las palabras que se les entrega a los alumnos, *infame* ocuparía la primera posición porque es «muy malo y vil en su especie»; mientras que, *dadivoso* ocuparía el polo opuesto, ya que tiene una connotación positiva. Así pues, en el Anexo 31 se recogen los siguientes resultados: solo cinco alumnos de la ESO y otros cinco de Bachillerato han situado correctamente *infame* en primera posición y *dadivoso* en última, por lo que se sobreentiende que conocen que tienen significados totalmente opuestos. No obstante, estos cinco estudiantes de cada curso ocupan menos de la mitad del total de los alumnos respectivamente. Por lo demás, cabe destacar a los dieciocho alumnos de la ESO y los seis de Bachillerato que han situado en un extremo *dadivoso* o *infame*, porque eso significa que saben que esas palabras, respectivamente, tienen un matiz más o menos elevado de maldad por encima del resto.

PRUEBA VIII

La *Prueba VIII* (Anexo 8) también consta de tres actividades: una primera de repaso, que sigue la misma línea que el ejercicio uno de la prueba anterior; una segunda en la que se presentan cuatro oraciones que contienen, cada una, dos palabras del campo que se está trabajando y deberán seleccionar la correcta; y un tercer ejercicio en el que deben completar cuatro oraciones con las palabras que aparecen en un recuadro. En esta ocasión, se han presentado veintisiete alumnos de la ESO y catorce de Bachillerato.

Por un lado, las gráficas del Anexo 32 representan los resultados de la primera actividad. En ella, más de la mitad de los alumnos de ambos cursos desconoce que el significado de *alevoso* y *abyecto* tiene una connotación negativa. No obstante, hay una minoría que sí reconoce ese matiz en dichos términos. Por otro, los resultados obtenidos del ejercicio dos han sido los que se presentan en la tabla del Anexo 33. Como se ve, más de la mitad de los alumnos de ambas clases ha finalizado el ejercicio con éxito. Solo un número muy

reducido de alumnos de ambos cursos no ha seleccionado la palabra correcta de las dos a elegir que se presentaban.

Finalmente, como se observa en las tres gráficas del Anexo 34, en el último ejercicio, más de la mitad de los alumnos de la ESO no ha escogido las palabras correctas en la primera oración y más de la mitad de los mayores ha fallado en la oración cuatro. Además, en ambos cursos han intercalado el término *franco* y *noble* en la primera y tercera oración, pero estos términos se pueden entender como sinónimos y, por lo tanto, son intercambiables y se han dado como válidos. No obstante, la mayoría de los alumnos de los dos cursos ha rellenado casi todos los huecos con las palabras idóneas.

Comparando los resultados de estas pruebas con los de pruebas anteriores, se percibe una mejoría, a pesar de que no todos los alumnos han completado todos los ejercicios con éxito y han tenido fallos. Por ejemplo, en pruebas anteriores, el número de fallos, en cuanto al conocimiento de la denotación de estas palabras, era mayor que en esta prueba, ya que, en esta, más alumnos han mostrado conocer mejor todas las palabras presentadas (excepto *villano*, *alevoso* y *abyecto*) respecto a pruebas anteriores.

PRUEBA IX

Con la *Prueba IX* (Anexo 9) se abre el tercer y último bloque de este pequeño trabajo. En él los alumnos han de demostrar qué han aprendido. Ya no cuentan con apoyos visuales, definiciones o palabras. Así pues, esta primera prueba del tercer bloque consta de las dos actividades siguientes: la primera, como en la mayoría de las anteriores, para recordar lo aprendido, en la que los entrevistados tienen que contextualizar dos palabras propuestas correctamente y, una segunda, en la que los estudiantes tienen que completar las oraciones expuestas con las palabras del campo que ellos consideren. Esta prueba la han realizado veintiséis alumnos de la ESO y doce de Bachillerato.

Como se advierte en el gráfico del Anexo 35, en el primer ejercicio, los alumnos de la ESO han puesto un ejemplo con cada una de las palabras, que era lo que se pedía realmente, pero los alumnos de Bachillerato solo han dado definiciones de ambas palabras. Independientemente de esto, lo importante es que las conozcan, ya sea a través de un ejemplo o una definición. Más de la mitad de los alumnos de la ESO no ha ejemplificado ni definido bien

las palabras propuestas. Igualmente, más de la mitad de los estudiantes de Bachillerato no ha definido ni ejemplificado bien los términos.

En el Anexo 36 se recogen los resultados de la segunda actividad. Las oraciones de este ejercicio se han seleccionado cuidadosamente, de manera que no cabe lugar a dudas sobre qué término seleccionar. A los más pequeños les ha costado encontrar la palabra idónea para cada contexto, excepto *malo*. En cambio, los alumnos de Bachillerato han tenido mayor dificultad para encontrar todas, excepto *malo* y *cruel*. Además, muchos han utilizado *fiel* y *franco* como sinónimos de *leal*, pero se han dado como válidos porque, de acuerdo a lo dictado por la RAE, pueden funcionar como tal.

Se proponían seis oraciones y, al menos, la mitad de los alumnos de Bachillerato ha rellenado bien tres huecos, es decir, la mitad. En cambio, los estudiantes de la ESO que han tenido más de tres aciertos han sido solo tres, por lo tanto, más de la mitad de los jóvenes no ha seleccionado la palabra correcta en la mayoría de los huecos.

Como se decía, esta es la primera prueba del tercer bloque, en el que los jóvenes se enfrentan a pruebas más complicadas y en el que tienen que demostrar todo lo aprendido hasta la fecha. Hasta ahora las pruebas habían sido para presentar las palabras y para saber qué significan, pero ahora tienen que aprender a contextualizarlas. Los resultados en esta prueba no han sido muy gratos, pero, al ser la primera prueba de este nuevo grupo, se sobreentiende que es complejo y que, poco a poco, lo irán haciendo mejor.

PRUEBA X

La *Prueba X* (Anexo 10) es la penúltima de todas. Consiste en construir oraciones con, al menos, diez palabras del campo semántico de la *maldad* que han aprendido.

Los resultados de esta prueba se presentan en el Anexo 15. Se pedía que, al menos, redactaran diez oraciones. Se observa en el Anexo 37 que doce de veinticinco alumnos de la ESO y siete de trece alumnos de Bachillerato han construido menos de cuatro oraciones correctamente, la mitad de lo que se solicitaba. Los resultados que se han dado por válidos contextualizan correctamente las palabras del campo y dejan ver que los estudiantes comprenden el significado de estas.

Si se comparan estos resultados con los de las primeras pruebas, se comprueba que, de cuarenta y dos palabras que se han presentado del campo semántico de la *maldad*, en esta prueba, los alumnos de la ESO han empleado correctamente un total de treinta y cinco palabras y los de Bachillerato veintiocho. El progreso de los alumnos es evidente, porque, en aquellas muestras casi el total de los alumnos no consiguió ni enumerar ni definir más de cinco palabras.

Las gráficas del Anexo 38 recogen el número de palabras que han sido capaces de enumerar los alumnos, sea en un contexto correcto o no. Resulta curioso comparar estos resultados con los de la primera prueba, porque se observa que, en esta ocasión, menos de la mitad de los alumnos de ambos cursos desconoce menos de cinco términos de este campo. Es destacable comentar estos datos porque, a pesar de que estos estudiantes no han construido oraciones claras que evidencian y reflejan que conocen qué significa cada una de las palabras, han formado oraciones con las palabras del campo semántico de la *maldad*. Por tanto, aunque no hayan sido capaces de demostrar que conocen su significado, inventando oraciones muestran que han interiorizado nuevos términos.

PRUEBA XI

Con la *Prueba XI* (Anexo 11) se acaba esta pequeña investigación. En esta han participado veinticinco alumnos de la ESO y catorce de Bachillerato. Lo que tienen que hacer los sujetos en ella es crear un relato o varios microrrelatos e incorporar al mismo, al menos, diez palabras del campo semántico de la *maldad*. En el Anexo 16, se recogen las palabras que han contextualizado correctamente los estudiantes de cada curso y el número de veces que se ha repetido cada una de las palabras.

Por un lado, las gráficas recogidas en el Anexo 39 muestran el número de palabras que han contextualizado bien los alumnos de ambas clases. Los estudiantes de segundo que han contextualizado correctamente menos de cuatro palabras (la mitad de lo que se pedía) son once y los de Bachillerato cinco. Esto supone menos de la mitad de la clase. Comparando estas gráficas con las de la prueba anterior, los resultados son más positivos, ya que hay un menor número de estudiantes que desconoce el significado de menos de cuatro palabras. Por otro, las del Anexo 40 reflejan el número de palabras que han nombrado

los alumnos, estén bien o mal contextualizadas. Comparando estas dos últimas gráficas con las de la prueba anterior, es evidente que estos resultados son peores. Trece alumnos de la ESO no han conseguido enumerar más de seis palabras y siete de Bachillerato tampoco. No obstante, esto es, prácticamente, la mitad de los alumnos. Ahora bien, si se comparan estas muestras con las de la primera prueba, la evolución y mejora de los estudiantes sigue siendo evidente, ya que los resultados de aquella fueron mucho peores que los de esta.

En suma, teniendo en cuenta todos los resultados que se han obtenido con las pruebas que se han realizado a los alumnos, se extraen unas conclusiones indiscutibles.

6 CONCLUSIÓN

Aprender léxico es una tarea ardua, pero favorable porque se mejora la competencia comunicativa del alumno. A partir de un sema se han presentado distintas palabras, cada una de ellas adecuada para un contexto determinado. Se han puesto en juego diferentes exponentes que son, a modo de ejercicio léxico, fórmulas valiosas para que los alumnos puedan desenvolverse en muchas situaciones fuera del aula.

Los resultados de las primeras pruebas muestran el poco léxico que tienen los jóvenes y la necesidad de intervenir en su mejora léxica. En la primera prueba, los alumnos de la ESO solo conocían veintiuna palabras del campo semántico seleccionado para esta investigación y los alumnos de Bachillerato diecisiete. Esto hace un total de treinta y ocho palabras, pero no especificaban el significado de cada una de ellas. De hecho, a lo largo de todas las pruebas, se ha comprobado en los distintos ejercicios que, al principio, no conocían qué significaba cada palabra, aunque las hubieran citado. En cambio, en la última prueba, los aprendices de la ESO han construido un relato en el que aparecían treinta y cinco palabras bien contextualizadas y los de Bachillerato veintinueve, por lo que los estudiantes de ambos cursos han mejorado claramente. Además, que en la última prueba sean capaces de redactar un relato por su cuenta, empleando las palabras contenidas en el lexicón, demuestra que han adquirido, al menos, los significantes. Estos resultados evidencian la necesidad de poner en marcha soluciones para solventar el problema de la adquisición y enseñanza del léxico.

En resumen, se han alcanzado los objetivos previstos, porque se ha desarrollado una propuesta válida que ha permitido a los alumnos aprender léxico nuevo, en este caso, el del campo semántico de la *maldad*, que fue el seleccionado. Además, han conseguido diferenciar las unidades mínimas de significado, es decir, los semas, que hacen que cada palabra tenga un matiz diferente y único. Por ejemplo, han comprendido que no es lo mismo una persona *cruel*, que una persona *insidiosa*, por ejemplo. No obstante, aunque el campo semántico que se ha seleccionado para esta propuesta es el de la *maldad*, queda claro que estos mismos ejercicios se podrían aplicar a cualquier otro para que, a través de ellos, los estudiantes consigan adquirir nuevo léxico. Además, también se podría trabajar la adquisición del léxico a partir de un campo semántico en la clase de ELE.

Por tanto, este trabajo ha demostrado que la competencia léxica de los alumnos, indiferentemente de su edad, es muy escasa y que, con las herramientas adecuadas, pueden mejorar y ampliar su competencia léxica.

7 BIBLIOGRAFÍA

- BARALO, Marta (2005). «Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula». *I Congreso internacional: El español, lengua del futuro*. Toledo. Consultado en: <<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:34fd3b11-73f3-45a9-9e5d-95ef8e027ca8/2005-sp-05-03baralo-pdf.pdf>> [última visita 08/06/2019].
- COSERIU, Eugenio. (1977). *Principios de SEMÁNTICA estructural*. Gredos, Madrid, España.
- CZIFRA, Ildikó. «Actividades que sirven para enseñar unidades léxicas». Estudiante de máster en la Universidad elte de budapest, húngria. Consultado en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/budapest_2013/12_czifra.pdf> [última consulta: 08/06/2019].
- GARCÍA PADRÓN, Dolores. (1997) *El estudio semántico del lenguaje*. «La perspectiva semántica en el estudio del lenguaje». Dirección general de Universidades e Investigación del Gobierno de Canarias.

- GÓMEZ MOLINA, J. Ramón. «Las unidades léxicas en español». Universidad de Valencia. Consultado en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/56/56_027.pdf> [última visita (11/05/2019)].
- HIGUERAS, Marta (2009). «Aprender y enseñar léxico». Monográficos marcoELE. Consultado en: <<http://marcoele.com/descargas/expolingua1996-higueras.pdf>> [última visita: 08/06/2019].
- IBORRA, Guillermo (2009). *La enseñanza del léxico estructurado en los niveles B1-B2*. Memoria del Máster. Universidad de Alcalá. Consultado en: <https://marcoele.com/descargas/11/iborra_lexico.pdf> [última visita 12/06/2019].
- LICERAS, J. M. and CARTER, D. «La adquisición del léxico» (pp. 371-404), Panorama de Lexicología. Ed. Ariel. Barcelona, España. Consultado en: <<http://artsites.uottawa.ca/jmlliceras/doc/La-adquisici%C3%B3n-del-l%C3%A9xico-liceras-carter.pdf>> [última visita 10/05/2019].
- DE MIGUEL, Elena. «Lexicología». Consultado en: <https://www.uam.es/gruposinv/upstairs/upstairs2/curricula/trabajos/demiguel_enpresa_lexicologia.pdf> [última visita 07/05/2018].
- NUNAN, David (1988). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. «Desarrollo curricular y tareas de aprendizaje». Cambridge.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014). *Diccionario de la Lengua Española* (23ª ed.).
- RODRÍGUEZ, María Paz y BERNARDO VILA, Natalia (2011). «La importancia del léxico y su didáctica: introducción al aprendizaje de refranes y expresiones». VIII Jornadas de EPELE del Instituto Cervantes de Nápoles. Consultado en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/napoles_2011/16_paz-bernardo.pdf> [última consulta 08/06/2019].
- ROPERO NÚÑEZ, Miguel. «El criterio semántico en la selección del léxico». Centro Virtual de Cervantes. Consultado en: <https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce04/cauce_04_002.pdf> [última visita 08/05/2019].
- SÁNCHEZ, A; CANTOS, P, y ALMELA, M. «Estructura de los rasgos léxicos, connotaciones culturales y enseñanza de la lengua». Universidad de Murcia.

Consultado en: <<https://www.um.es/lacell/aesla/contenido/pdf/5/sanchez2.pdf>> [última visita: 12/06/2019].

SAUSSURE, Ferdinand de. (1945) *Curso de Lingüística general*. Editorial Losada. S. A. Buenos Aires, Argentina. Consultado en: <http://fba.unlp.edu.ar/lenguajemm/?wpfb_dl=59> [última visita 15/05/2019].

TRAPERO, Maximiano. «Las diferentes formas de significar del léxico». Consultado en: <<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/73133/00820073008107.pdf?sequence=1>> [última visita 08/06/2019].

8 ANEXOS

ANEXO 1

NOMBRE Y APELLIDOS _____

CURSO ____ GRUPO ____ EDAD ____ SEXO ____¹⁵

ACTIVIDAD I

1. ¿Qué palabras de los campos semánticos de la *maldad* o *bondad* conoces?

1.	8.
2.	9.
3.	10.
4.	11.
5.	12.
6.	13.
7.	14.

¹⁵ Todas las fichas van acompañadas de este encabezado, para posteriormente analizar los resultados recogidos.

ANEXO 2

ACTIVIDAD II

1. Relaciona las siguientes definiciones con la palabra correspondiente.

a. Honrado		
b. Digno		
c. Malvado		
d. Bondadoso		
e. Maligno		
f. Despiadado		
g. Malicioso		
h. Benigno		
i. Picaro		
j. Vil		
k. Ruin		
l. Diabólico		
m. Malintencionado		
n. Canalla		
o. Cruel		
p. Compasivo		
q. Alevoso		
r. Insidioso		
s. Franco		
t. Abyecto		
u. Maléfico		

1. Vil, bajo y despreciable.
2. Que siente compasión.
3. Lleno de bondad, de genio apacible.
4. Inhumano, cruel, sin piedad.
5. Que contiene malicia.
6. perverso (l sumamente malo).
7. Que se deleita en hacer sufrir o se complace en los padecimientos ajenos.
8. Malicioso o dañino con apariencias inofensivas.
9. Que tiene mala intención.
10. Afable, benévolo, piadoso.
11. Que comete alevosía
12. Que perjudica y hace daño a alguien con maleficios.
13. Dañoso y malicioso en su línea.
14. Dicho de una persona: Perversa, mal inclinada.
15. Propenso a pensar u obrar mal.
16. Persona despreciable y de malos procederes.
17. Que procede con honradez.
18. Sincero y leal en su trato.
19. Dicho de una persona: Que falta o corresponde mal a la confianza que en ella se pone.
20. Que tiene dignidad o se comporta con ella.
21. Despreciable, vil en extremo.

ANEXO 3

ACTIVIDAD III

1. ¿Conocías todas las palabras de la **actividad anterior**?

- Las palabras que conocía son las siguientes:

- Las palabras que no conocía son las siguientes:

2. Relaciona las siguientes definiciones con la palabra correspondiente.

a. Malo		1. Que no es noble.
b. Bueno		2. Avieso (Malo o mal inclinado) y malintencionado.
c. Bellaco		3. Desleal, infiel, traidor, que falta a la fe que debe.
d. Mezquino		4. Malo, pícaro, ruin.
e. Dadivoso		5. Partidario del maquiavelismo (Modo de proceder con astucia, doblez y perfidia)
f. Hiriente		6. Diligencia en procurar el bien ajeno aun a costa del propio.
g. Infame		7. Honroso, estimable, como contrapuesto a deshonrado y vil.
h. Ético		8. Muy malo y vil en su especie.
i. Siniestro		9. Liberal, generoso, propenso a hacer dádivas (Acción de dar gratuitamente)
j. Innoble		10. De valor negativo, falta de las cualidades que cabe atribuirle por su naturaleza, función o destino.
k. Noble		11. Ofensivo (l que ofende). (Ir en contra de lo que se tiene comúnmente por bueno, correcto o agradable).
l. Pérfido		12. Recto, conforme a la moral.
m. Corrupto		13. Falto de generosidad y nobleza de espíritu.
n. Perverso		14. De valor positivo, acorde con las cualidades que cabe atribuirle por su naturaleza o destino.
o. Maquiavélico		15. Probo, recto, honrado.
p. Altruista		16. Dañado, perverso, torcido.
q. Honesto		17. Sumamente malo, que causa daño intencionadamente.

ANEXO 4

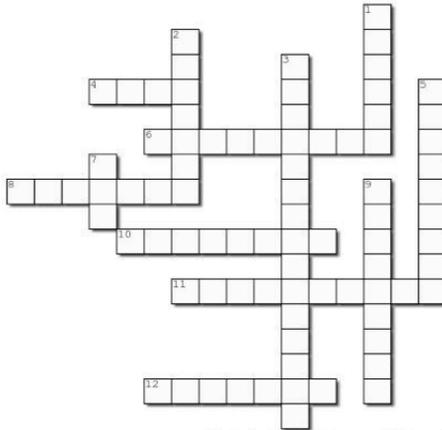
ACTIVIDAD IV

1. ¿Conocías todas las palabras de la **actividad anterior**?

- Las palabras que conocía son las siguientes:

- Las palabras que no conocía son las siguientes:

2. Completa con palabras del campo semántico de la *maldad* el siguiente crucigrama:



Created using the [Crossword Maker](http://www.theteacherscorner.net) on TheTeachersCorner.net

Horizontal

- 4. Vil, bajo y despreciable.
- 6. Que contiene malicia.
- 8. Propenso a pensar u obrar mal.
- 10. Falto de generosidad y nobleza de espíritu.
- 11. Inhumano, cruel, sin piedad.
- 12. Dicho de una persona: Perversa, mal inclinada.

Vertical

- 1. Dañoso y malicioso en su línea.
- 2. Que procede con honradez (|| rectitud de ánimo, integridad en el obrar)
- 3. Que tiene mala intención.
- 5. Perverso (|| sumamente malo).
- 7. Indigno, torpe o infame.
- 9. Lleno de bondad, de genio apacible.

ANEXO 5

ACTIVIDAD V

1. Nombra DOS palabras que recuerdes de las **anteriores actividades** y defínelas.

- a.
- b.

2. Localiza en la siguiente sopa de letras **10 PALABRAS** del campo semántico de la *maldad* y sitúala junto a la definición correspondiente.

- a. De valor negativo, falto de las cualidades que cabe atribuirle por su naturaleza, función o destino. _____
- b. Malicioso o dañino con apariencias inofensivas. _____
- c. Falto de generosidad y nobleza de espíritu. _____
- d. Liberal, generoso, propenso a hacer dádivas (|| acción de dar gratuitamente). _____

- e. Muy malo y vil en su especie. _____
- f. Dicho de una persona: Que comete actos ilegales en provecho propio, o que incurre en inmoralidades. _____
- g. Desleal, infiel, traidor, que falta a la fe que debe. _____
- h. Recto, conforme a la moral. _____
- i. Honroso, estimable, como contrapuesto a *deshonrado* y *vil*. _____
- j. Avieso (|| malo o mal inclinado) y malintencionado.



ANEXO 6

ACTIVIDAD VI

1. Ordena las letras para formar palabras del campo semántico de la *maldad* e indica su significado.

FAIELCMO _____

RLUCE _____

IDEOAPDSAD _____

QEVIMLAUCAIO _____

DIOERPF _____

2. Completa el texto con las palabras del recuadro.

HUMANO	MAL	INNOBLE
INSIDIOSO	GRANUJA	ALEVOSO
COMPASIVO	CANALLA	MALICIOSO
SINVERGÜENZA	MALO	HONRADO
MALVADO		ÉTICO

No hay _____ que por bien no venga. Eso es lo que dice mi madre siempre que nos ocurre una desgracia o cuando un _____ o _____ nos intenta engañar, porque id sabiendo que el mundo está lleno de gente buena y gente muy _____, que actúa con _____ y pretende hacer daño, aunque no siempre lo consigue. No solo hay _____ en las películas, también en la vida real, como comprobaréis a lo largo de vuestra vida. En este mundo hay personas _____ que son aparentemente inofensivas, pero ten cuidado: no sientas _____, es gente que no merece ni un ápice de tu atención.

ANEXO 7

ACTIVIDAD VII

1. ¿El adjetivo *insidioso* y el adjetivo *altruista* significan lo mismo? Justifica tu respuesta.
2. Relaciona las siguientes palabras del campo semántico de la *maldad* con su ANTÓNIMO.

Malvado		1 - Dadivoso
Insidioso		2 - Leal
Mezquino		3 - Ético
Infame		4 - Compasivo
Cruel		5 - Franco
Pérfido		6 - Bondadoso

3. Ordena las siguientes palabras DE MAYOR A MENOR según el grado de maldad.

MEZQUINO / BELLACO / INSIDIOSO / DADIVOSO / INFAME

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

ANEXO 8

ACTIVIDAD VIII

1. ¿El adjetivo *abyecto* tiene connotaciones positivas o negativas? ¿Y el adjetivo *alevoso*? ¿Son intercambiables en un mismo contexto? Justifica tus respuestas.

2. Redondea la opción correcta.

a. Robarle un muñeco a un niño es un acto RUIN / FIEL e ininteligible.

b. Es una mujer muy BONDADOSA / ABYECTA, ayuda siempre que puede.

c. Don Obdulio había sido un hombre ejemplar, recto, CANALLA / HONRADO, de intachable conducta, lo que se llama un modelo de caballeros.

d. Esa mujer tenía un carácter INSIDIOSO / DADIVOSO y amable con todas las personas que le rodeaban.

3. Completa las siguientes oraciones con las palabras del recuadro.

VIL	INSIDIOSO
GENEROSO	NOBLE
FRANCO	VILLANO
CRUEL	ALTRUISTA

a. Me parece perfecto que te cases con Hugo: es un hombre _____ y directo.

b. Muchos opinan que la tauromaquia es una práctica _____ y que no refleja ningún valor cultural.

c. Es un chico muy _____, nunca te engañará.

- d. Cruella de Vil y Doctor Octopus son unos de personajes _____
_____ de la historia del cine.

ANEXO 9

ACTIVIDAD IX

1. Contextualiza correctamente el adjetivo *infame* y el adjetivo *dadivoso*.
2. Completa las siguientes oraciones con palabras del campo semántico de la *maldad* vistas hasta ahora.
 - a. Lo hizo con premeditación y _____.
 - b. Cuando dieron el golpe de estado, el Regimiento de Granaderos a Caballo General San Martín se mantuvo _____ al Gobierno.
 - c. En las obras literarias, como en la vida, hay personajes buenos y también _____, es decir, justamente lo contrario.
 - d. Muchos opinan que la tauromaquia es una práctica _____ y que no refleja ningún valor cultural.
 - e. El príncipe se mantenía sereno mientras explicaba su _____ plan.
 - f. Ofreciéndole en nombre del senado su perdón, consiguieron que el _____ criado quitara la vida a su señorito.

ANEXO 10

ACTIVIDAD X

1. Construye oraciones con los adjetivos del campo semántico de la *maldad* que has aprendido.

ANEXO 11

ACTIVIDAD XI

1. Escribe un relato o microrrelato con el mayor número posible de adjetivos del campo semántico de la *maldad* –sinónimos y antónimos– que hayas aprendido. Intenta evitar el uso de oraciones copulativas (ser, estar y parecer).

ANEXO 12

Palabras citadas por los estudiantes que pertenecen al campo	Repeticiones ESO	Repeticiones Bachillerato
Malvado	1	4
Perverso	0	7
Cruel	3	2
Honesto	0	2
Sinvergüenza	0	2
Malicioso	1	6
Bueno	11	2
Malo	11	1
Malvado	5	4
Hiriente	0	2
Altruista	0	2
Bondadoso	24	3
Maligno	12	2
Maquiavélico	1	3
Diabólico	0	2
Maléfico	3	3
Honrado	0	1
Villano	2	0
Malévolo	2	0
Maldito	1	0
Corrupto	1	0
Maleante	5	0
Ladrón	2	0
Despiadado	1	0
Leal	1	0
Siniestro	1	0
Vil	1	0
Benigno	1	0

Palabras citadas por los estudiantes que NO pertenecen al campo	Repeticiones ESO	Repeticiones Bachillerato
Demonio	0	1
Bruja	0	1
Generoso	16	4
Bien	0	3
Mal	0	3
Crapuloso	0	1
Similino	0	1
Agradecido	1	1
Estupendo	0	1
Magnífico	0	1
Genial	0	1
Terrorífico	0	1
Estrambótico	0	1
Inefable	0	1
Hipócrita	1	1
Insensato	0	1
Malhechor	0	1
Malparido	0	1
Maleducado	0	1
Bonachón	2	1
Maldecir	0	1
Bastardo	0	1
Angelical	0	2
Mentiroso	9	1
Adorable	0	1
Boba	0	1
Estulto	0	1
Inútil	0	1
Ignorante	0	1

Agraciado	0	1
Desagradecido	0	1
Amable/Amabilidad	25	0
Secuestrador	1	0
Gentil	5	0
Simpático	2	0
Compartir	1	0
Ayudar	2	0
Agradable	6	0
Amigable	4	0
Irritante	1	0
Desagradable	3	0
Majo	2	0
Cínico	1	0
Espectacular	1	0
Egoísmo	1	0
Sinceridad	1	0
Antipatía	1	0
Irrespetuoso	1	0
Educado	1	0
Responsable	2	0
Amoroso	1	0
*Amistable	1	0
Rebelde	3	0
Confianza/Confiable	2	0
Revoltoso	1	0
Irresponsable	1	0
Frío	1	0
Tristeza	1	0
Alegría	1	0
Agresivo	1	0

Agarrado	1	0
Mandón	1	0
Peligroso	1	0
Gentuza	1	0
Personaje	1	0
Criminal	1	0
Asqueroso	1	0
Acoso	1	0
Inadaptado	1	0
Egocéntrico	1	0
Egoísta	1	0
Bonito	1	0
Luminoso	1	0
Estúpido	1	0
Aterrador	1	0
Terrible	1	0
Delinquir	1	0
Apiadarse	1	0
Asesino	1	0
Dictador	1	0

ANEXO 13

Palabras presentadas	Repeticiones	Definición según los sujetos	Definición según Rae
Honesto	1	Que contiene mucha honradez	Probo, recto, honrado
Malvado	1	Que contiene mucha maldad	Dicho de una persona: perversa, mal inclinada
Bondadoso	2	1. Con bondad. 2. Que contiene bondad.	Lleno de bondad (cualidad de bueno), de genio apacible

Maléfico	1	Con maldad	Que perjudica y hace daño a alguien con maleficios
Vil	2	–	–
Bueno	1	Dicho de una persona que es noble y de buen comportamiento con el resto	De valor positivo, acorde con las cualidades que cabe atribuirle por su naturaleza o destino
Malicioso	2	Que siente malicia y resentimiento hacia algo o alguien	Que contiene malicia (maldad) (cualidad de malo)
Noble	1	–	–

ANEXO 14

Palabras presentadas	Repeticiones	Definición según los sujetos	Definición según Rae
VIL	1	–	–
COMPASIVO	1	De alguien que siente compasión	Que siente compasión
MALINTENCIONADO	1	Tiene mala intención	Que tiene mala intención
HONESTO	1	Que actúa con altruismo y de manera humilde con la verdad por delante	Probo, recto, honrado
HUMILDE	1	Que actúa con humildad respetando sus orígenes y valorando todo lo que tiene para actual con altruismo	Que tiene humildad (Virtud que consiste en el conocimiento de las propias limitaciones y debilidades y en obrar de acuerdo con este conocimiento)

FRANCO	1	Sincero y leal en su trato	Sincero y leal en su trato
BONDADOSO	1	Lleno de bondad.	Lleno de bondad, de genio apacible

ANEXO 15

Palabras presentadas	Repeticiones (ESO)	Bien contextualizadas (ESO)	Repeticiones (Bachillerato)	Bien contextualizadas (Bachillerato)
Vil	10	4	6	2
Cruel	6	5	7	6
Malvado	9	6	7	2
Maligno	4	1	1	0
Bellaco	15	6	6	4
Ruin	7	3	5	4
Innoble	3	1	1	1
Pérfido	15	5	8	4
Dadivoso	8	4	2	2
Villano	7	5	2	1
Franco	5	5	1	0
Honrado	8	5	1	1
Maléfico	13	6	4	1
Pícaro	11	6	3	2
Perverso	11	6	2	0

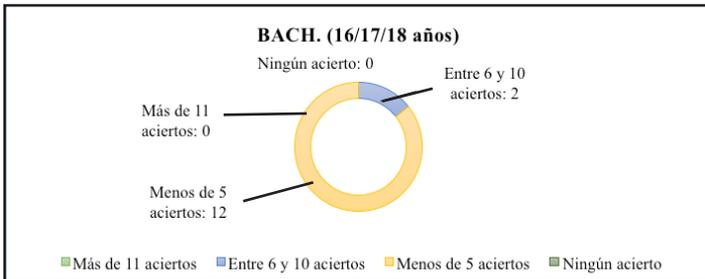
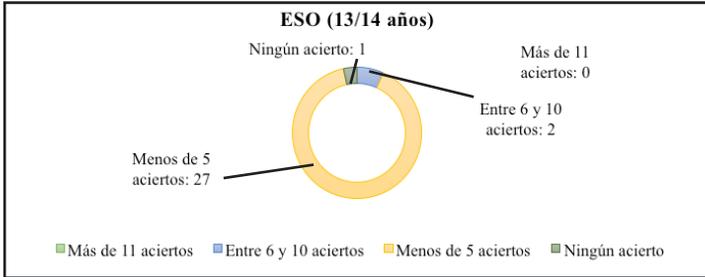
Malicioso	5	2	5	2
Alevoso	5	4	1	1
Canalla	11	5	1	1
Despiadado	9	5	4	3
Diabólico	11	3	2	0
Insidioso	12	6	5	3
Infame	12	6	1	1
Digno	1	0	0	0
Leal	1	1	0	0
Bueno	7	5	2	2
Malo	7	4	8	3
Malintencionado	1	1	2	2
Noble	7	7	1	1
Mezquino	8	5	1	0
Bondadoso	5	2	3	1
Abyecto	4	3	0	0
Altruista	3	3	0	0
Hiriente	2	1	1	1
Maquiavélico	3	1	4	2
Corrupto	3	0	1	1
Siniestro	2	1	2	0
Benigno	1	1	1	0
Compasiva	0	0	2	2
Sinvergüenza	0	0	1	1

ANEXO 16

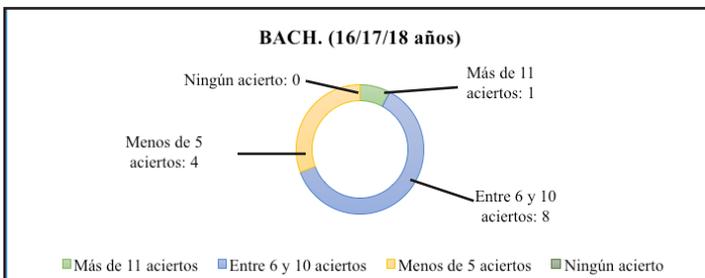
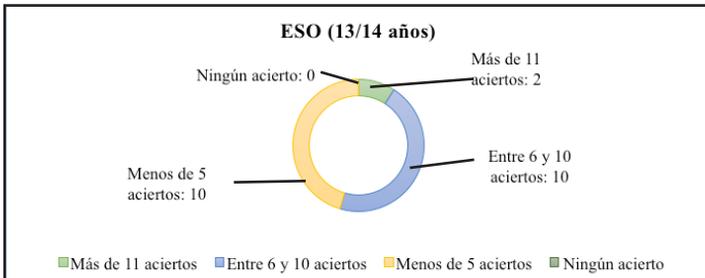
Palabras presentadas	Repeticiones (ESO)	Bien contextualizadas (ESO)	Repeticiones (Bachillerato)	Bien contextualizadas (Bachillerato)
Vil	9	5	5	4
Cruel	11	7	6	4
Malvado	16	9	5	4
Maligno	3	3	1	1
Bellaco	3	2	6	5
Ruin	5	4	7	7
Innoble	3	1	0	0
Pérfido	4	3	5	5
Dadivoso	8	6	1	1
Villano	7	6	0	0
Franco	2	2	1	1
Honrado	3	3	2	2
Maléfico	7	5	4	3
Pícaro	3	1	2	2
Perverso	6	4	1	1
Malicioso	6	4	7	5
Alevoso	3	3	2	1
Canalla	4	2	1	1

Despiadado	7	5	1	1
Diabólico	5	2	3	3
Insidioso	7	4	2	1
Infame	7	3	2	2
Digno	0	0	1	1
Leal	0	0	0	0
Bueno	4	4	3	2
Malo	4	2	4	2
Malintencionado	1	1	2	2
Noble	4	2	4	3
Mezquino	5	3	0	0
Bondadoso	8	8	4	4
Abyecto	4	1	0	0
Altruista	2	2	1	1
Hiriente	1	1	0	0
Maquiavélico	3	2	1	1
Corrupto	0	0	0	0
Siniestro	3	1	2	2
Benigno	1	1	0	0
Compasiva	3	3	0	0
Sinvergüenza	0	0	0	0
Honesto	1	0	0	0

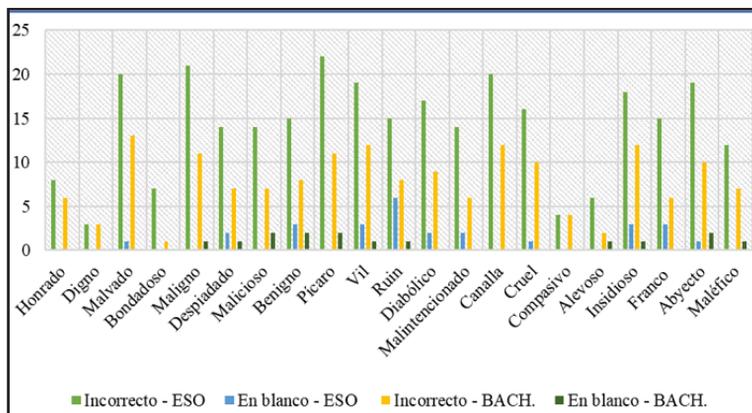
ANEXO 17



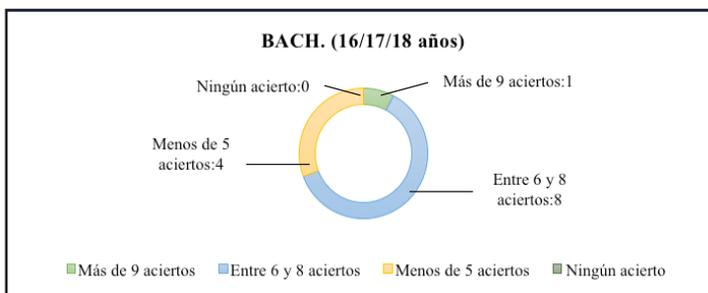
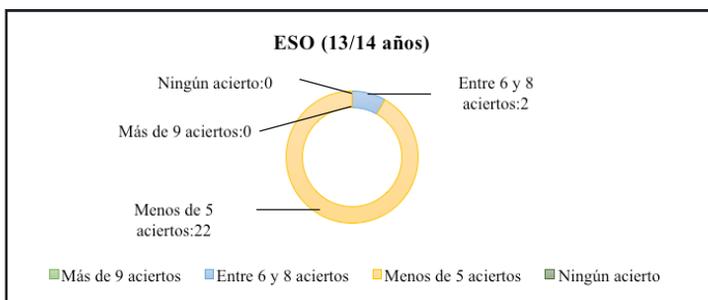
ANEXO 18



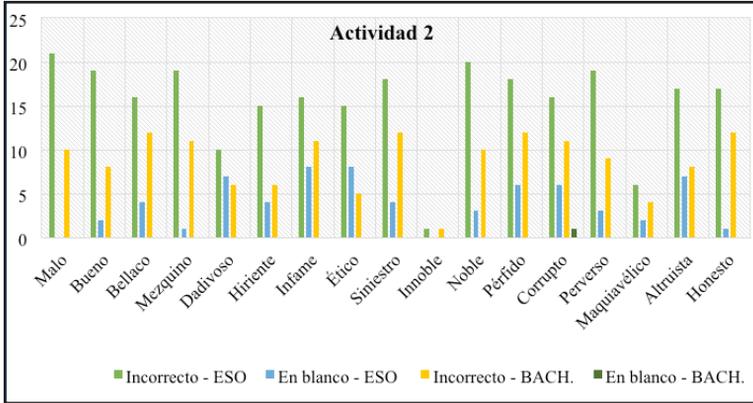
ANEXO 19



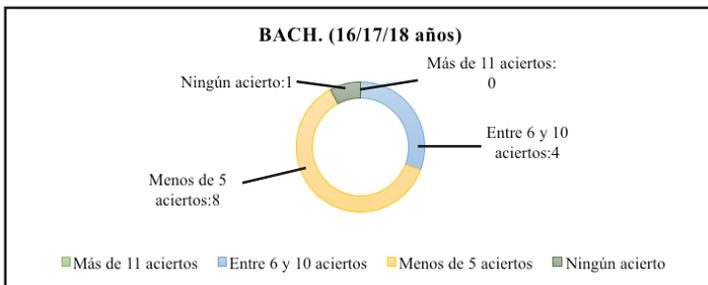
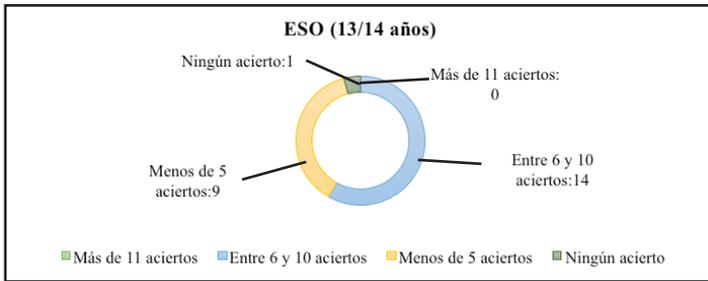
ANEXO 20



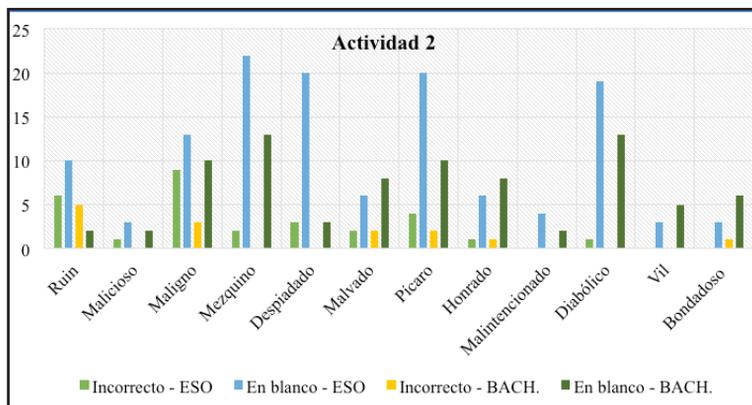
ANEXO 21



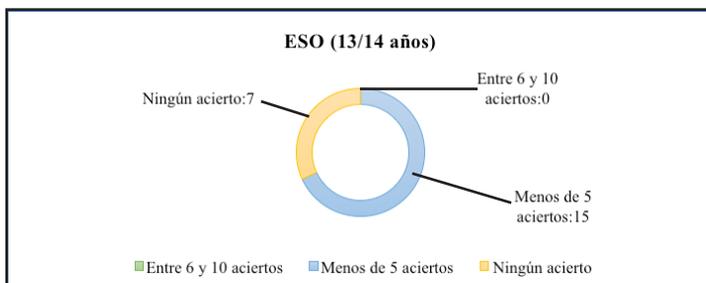
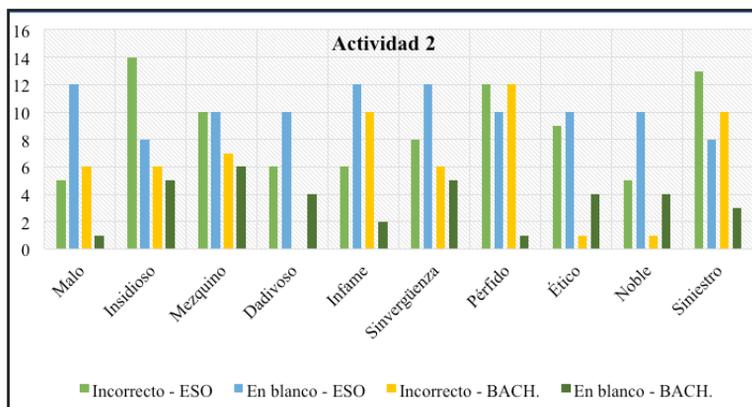
ANEXO 22

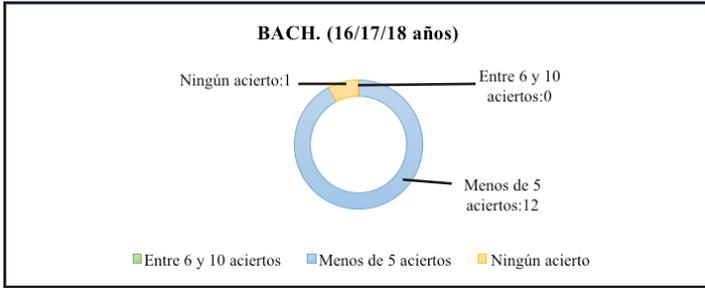


ANEXO 23

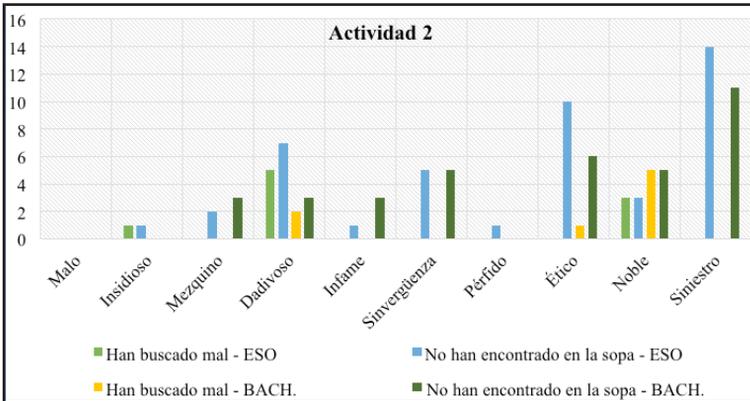


ANEXO 24

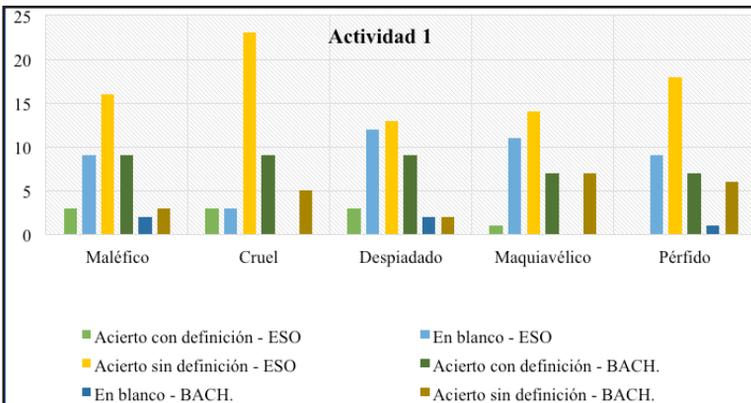


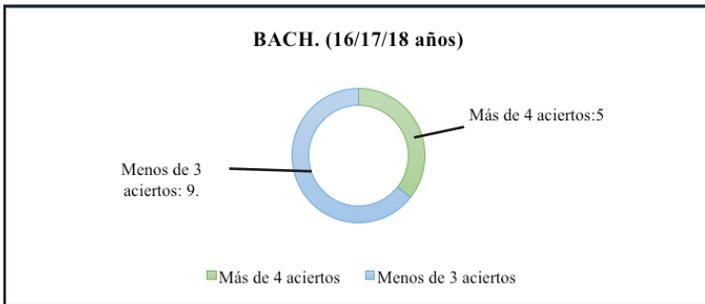
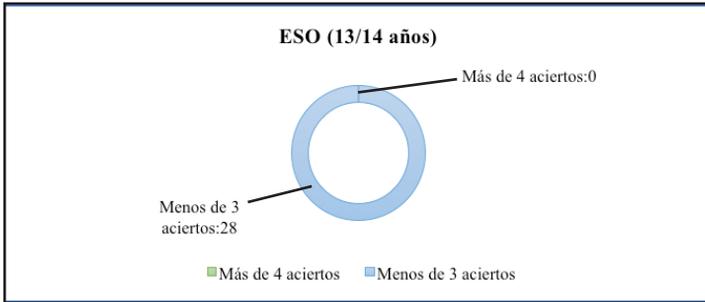


ANEXO 25

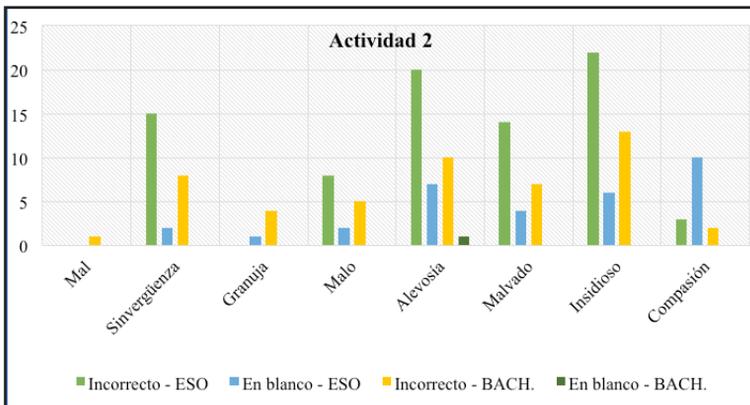


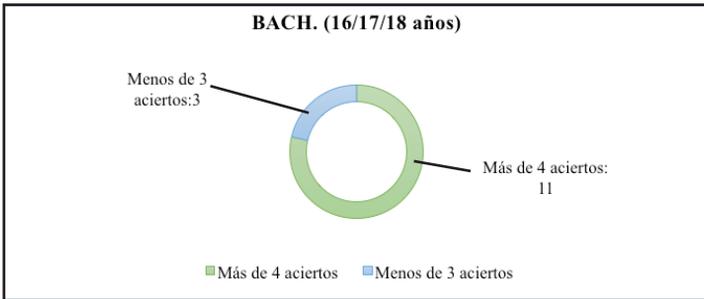
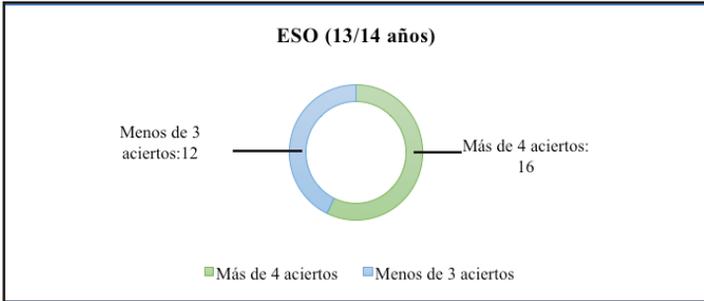
ANEXO 26



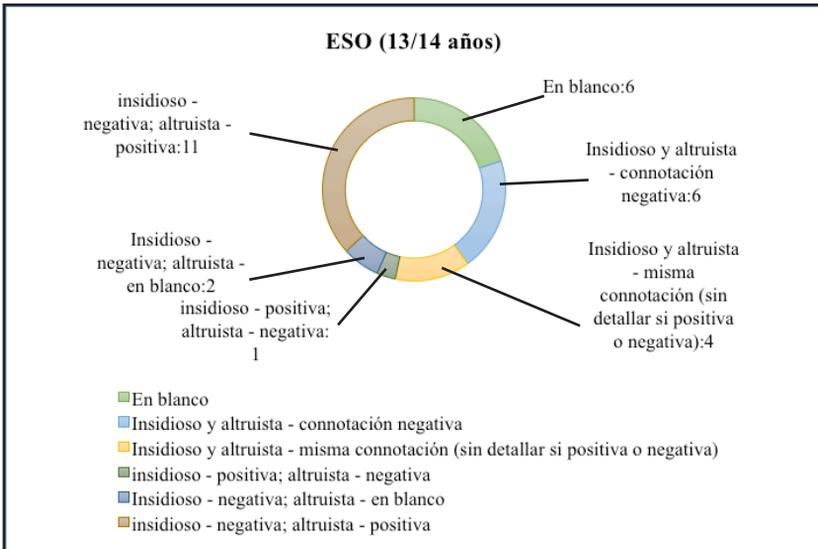


ANEXO 27

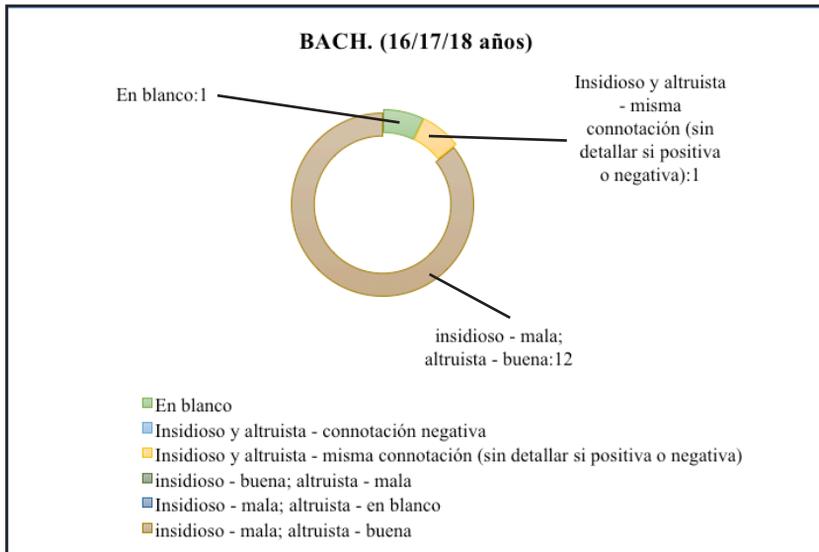




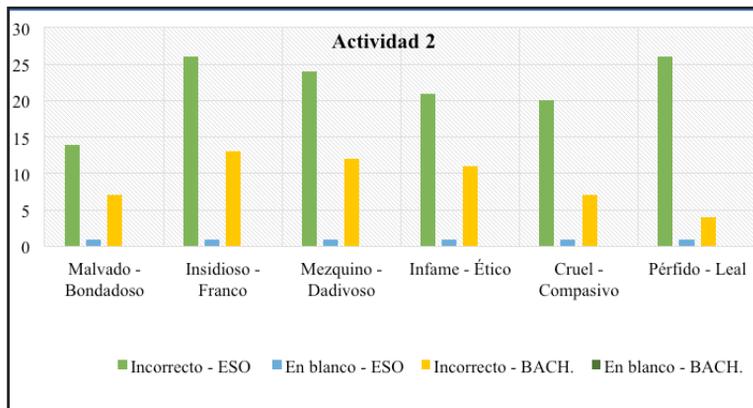
ANEXO 28



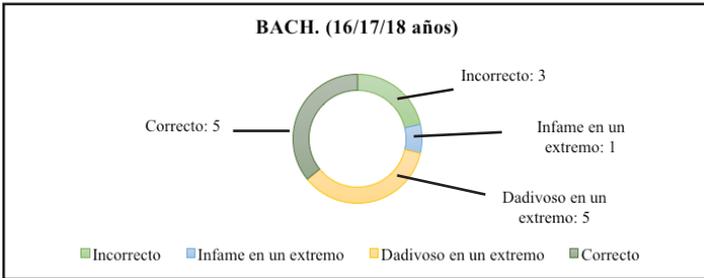
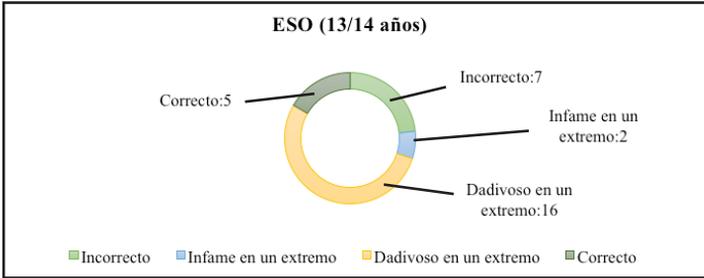
ANEXO 29



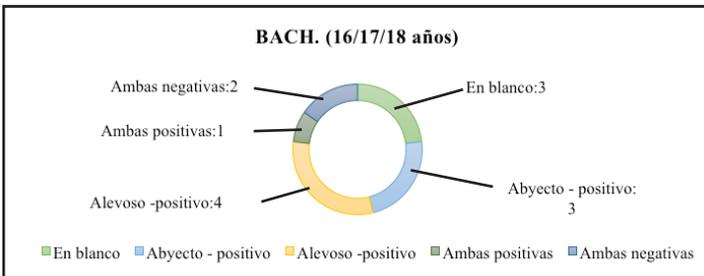
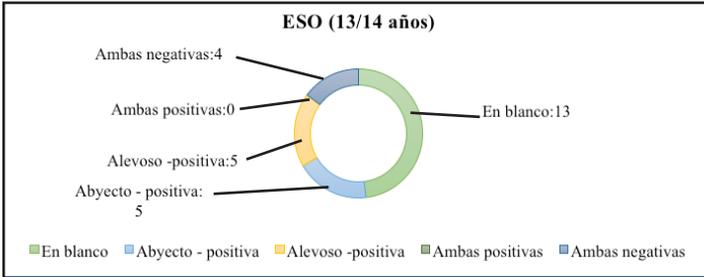
ANEXO 30



ANEXO 31



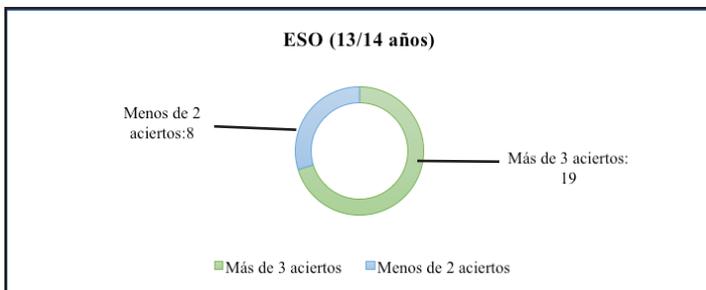
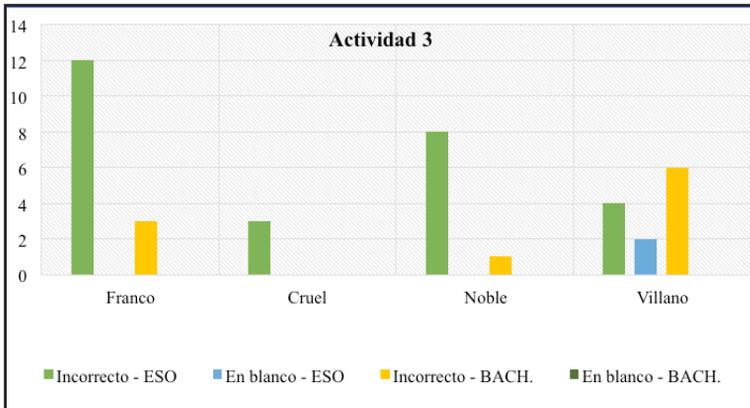
ANEXO 32

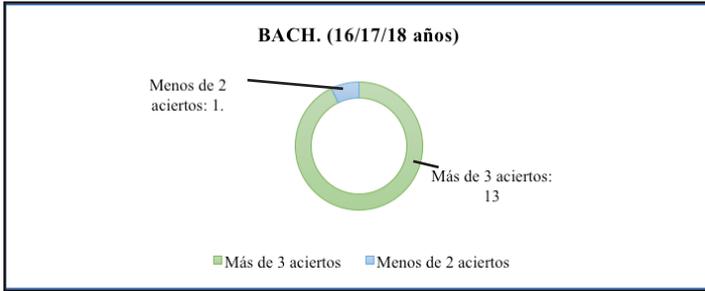


ANEXO 33

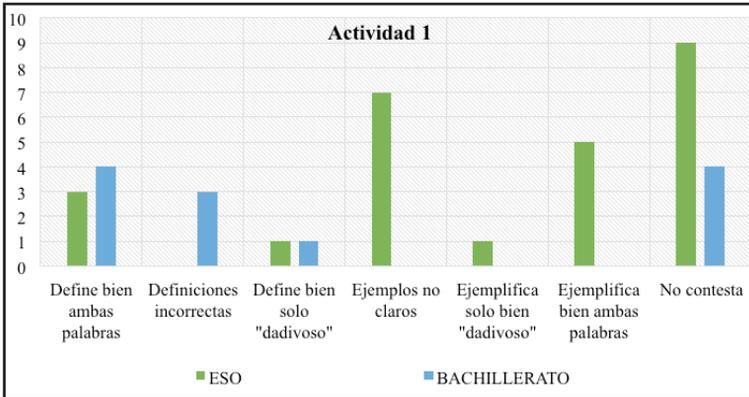


ANEXO 34

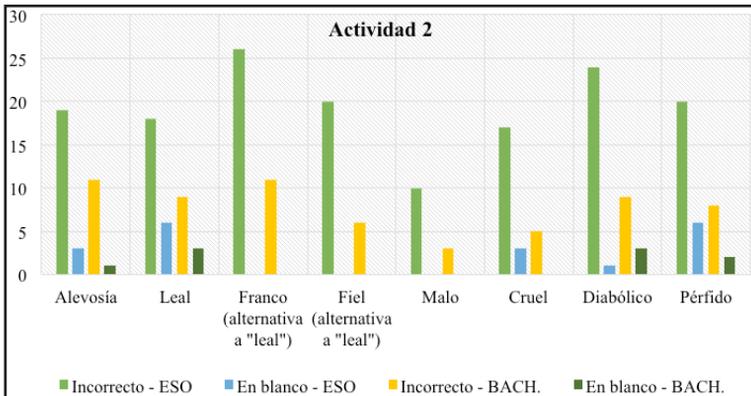


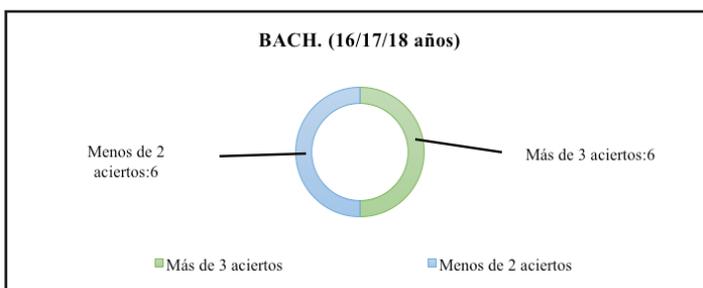
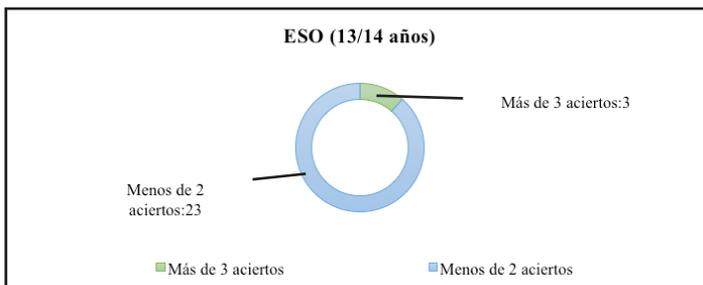


ANEXO 35

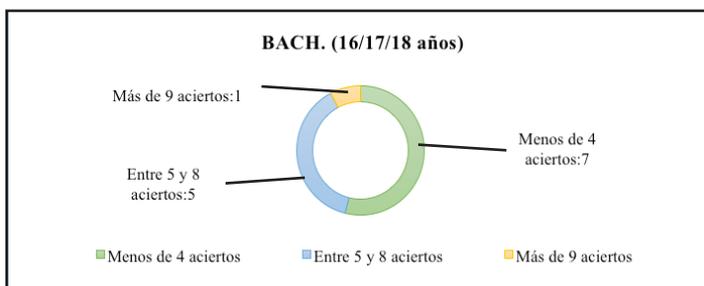
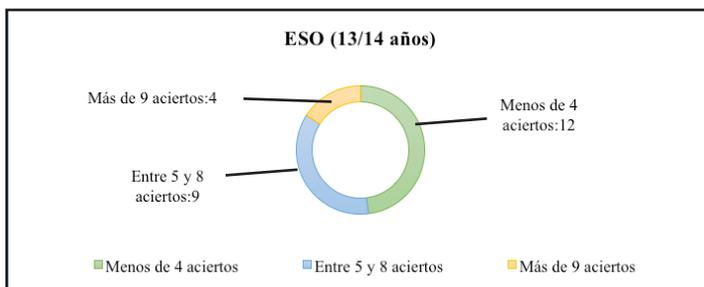


ANEXO 36

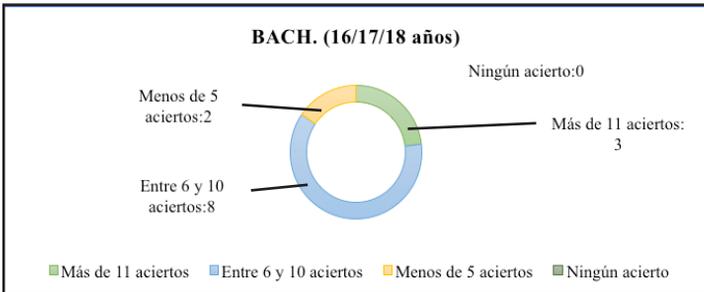
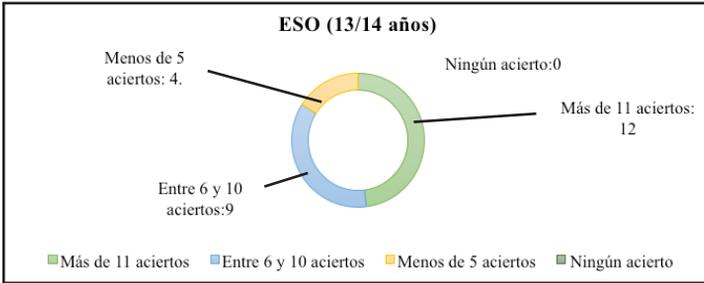




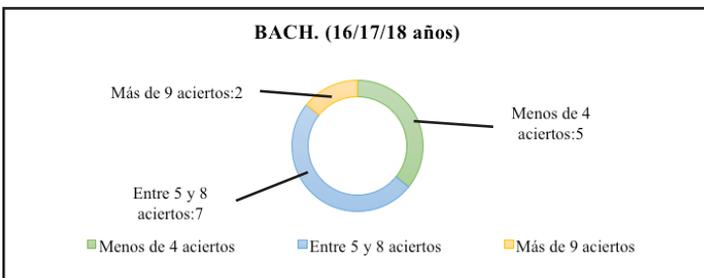
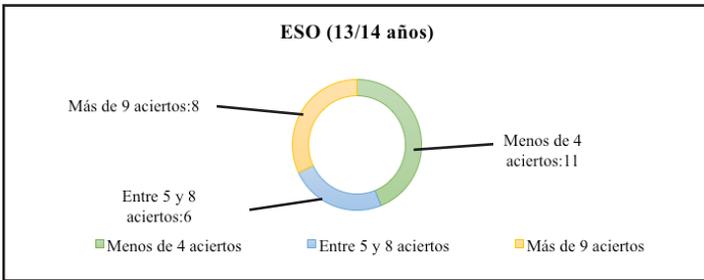
ANEXO 37

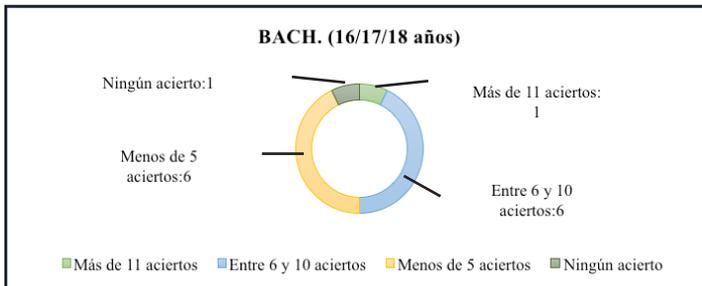
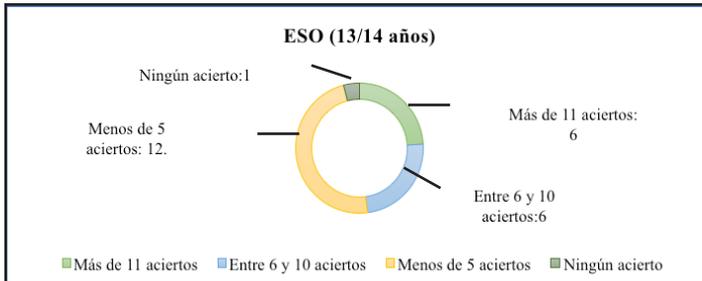


ANEXO 38



ANEXO 39



ANEXO 40

El uso del enfoque por tareas en un curso de español

Laura de MINGO AGUADO
Programa de Doctorado
Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales.
Universidad de Alcalá

1 INTRODUCCIÓN

Los cursos en línea están cada vez más presentes en nuestra vida. Nacieron como un medio para que personas que no podían asistir en clase, siguieran formándose, pero ahora se ve como una forma de aprendizaje muy común.

Muchas universidades tienen entre su oferta educativa cursos presenciales, semipresenciales y en línea, e incluso, algunas ya ofertan *Moocs* –cursos en línea masivos y gratuitos donde al finalizar se obtiene un certificado–.

En este artículo se va a analizar un curso realizado por el equipo académico de Alcalíngua de la Universidad de Alcalá, donde las tareas finales se rigen por el enfoque por tareas.

2 ¿QUÉ ES EL ENFOQUE POR TAREAS?

Este enfoque nació en los años 80 y tiene una tarea como unidad principal. Todo el proceso de aprendizaje va a ir relacionado con esa tarea. Según Richards y Rodgers (2003), el hecho de trabajar una tarea específica hace que se contextualice lo que se aprende y de ahí se activen los procesos de aprendizaje. De esta manera, las actividades que se encuentran en dicho enfoque tienen un fin. En el proceso de aprendizaje no solo encontramos tareas, sino

que también hay algunas microtareas que sirven para activar el conocimiento previo y para dar los recursos pertinentes para realizar la tarea final.

Según Richards y Rodgers (2003:220), «una tarea es una actividad u objetivo que se realiza utilizando el idioma, cómo hallar la solución de un enigma, leer un plano y dar instrucciones, llamar por teléfono, escribir una carta o leer las instrucciones del montaje de un juguete y seguirlas». Con esta definición, se puede observar que las tareas son significativas, es decir, son tareas que se pueden materializar en la vida cotidiana.

Para este enfoque la lengua es un vehículo de comunicación, de ahí que las tareas sean comunicativas. El estudiante se encuentra con tareas que puede encontrarse en su día a día y, para ello, puede utilizar los recursos aprendidos en la clase. Para ello, también es importante el aprendizaje del léxico. En la tarea final se van a encontrar una tarea que necesita varios recursos para poder realizarla. Esos recursos son los que el estudiante ha estado aprendiendo a lo largo de la unidad y que va a tener que activar para realizar de manera satisfactoria la tarea.

2.1 El proceso de la tarea

Este proceso consta de tres partes. En la primera, el profesor va a facilitar a los estudiantes la tarea. Mientras los estudiantes están realizándola, el papel del profesor va a ser de mero observador, es decir, va a estar por la clase observando cómo están haciendo la tarea con el objetivo de hacer una puesta en común en su finalización explicando el lenguaje que han utilizado y si hay que hacer alguna corrección.

Al igual que el proceso, la estructura también se divide en tres partes. Una pre-tarea en donde se introduce el tema y la tarea donde el profesor tiene que facilitar a los estudiantes todas las estructuras, el vocabulario, es decir, todos los recursos necesarios para llevar a cabo dicha tarea.

Durante la realización de la tarea, los estudiantes se encuentran más motivados gracias a que ven que se pueden encontrar esa actividad en su día a día. Además de la motivación, también se fomentan los procesos de negociación y modificación. Las tareas tienen que tener unos objetivos muy claros y tienen que estar adaptadas a las necesidades de los alumnos.

3 TIPOLOGÍA DE TAREAS

En cuanto al tipo de tareas que se pueden encontrar en este método, hay diferentes versiones pero en este artículo nos vamos a quedar con las seis tipologías de Willis:

3.1 Hacer listas

Se pueden encontrar dos tipos de ejercicios: la lluvia de ideas y la de confeccionar listas. En la primera, el estudiante tiene que hacer una lluvia de ideas con el tema que se le da, mientras que en la de confeccionar listas el estudiante tiene que hacer un listado.

3.2 Ordenar y clasificar

Se encuentran cuatro tipologías: secuenciar, priorizar, categorizar y clasificar. En la de secuenciar, el estudiante tiene que ordenar los elementos que se le dan, mientras que en la de priorizar es el estudiante el que decide el orden en los que se tiene que poner esos elementos. En la de categorizar, los estudiantes tienen que poner por categorías lo que se les da y en la de clasificar son los estudiantes lo que deciden qué nombre se pone en cada categoría.

3.3 Comparar

Esta categoría contiene tres tareas: unir, comparar y contrastar. En la primera, los estudiantes tienen que unir dos parejas, por ejemplo, buscar y unir los sinónimos, los antónimos, etc. En la segunda, tienen que comparar las semejanzas, mientras que en el último tienen que buscar las diferencias.

3.4 Resolver problemas

Los estudiantes se enfrentan a un problema que tienen que solucionar y pueden ser problemas lógicos, problemas de la vida real, etc.

3.5 Compartir experiencias personales

En esta tarea, los estudiantes tienen que compartir experiencias personales. Para ello, normalmente esta tarea se hace de manera oral, ya sea en grupos o en parejas, para que sus compañeros puedan compartir las suyas.

3.6 Tareas creativas

En esta tipología de tarea suele hacerse para desarrollar la expresión escrita. Los estudiantes tienen que hacer algo creativo como un cuento, un póster. Todo ello se realiza habiendo hecho unas microtareas previamente.

4 CASO DE ESTUDIO

4.1 Descripción de *La Vida en ELE*

La Vida en ELE es un curso en línea realizado por Alcingua-Universidad de Alcalá. El proyecto duró alrededor de 4 años y en la actualidad se siguen reelaborando actividades, ya sea porque el enlace que tienen no funciona o simplemente para mejorar el curso. Es un curso que está en constante actualización.

Consta de cinco niveles: A1, A2, B1.1, B1.2 y B2.1. A su vez, cada nivel está dividido en 15 sesiones a excepción del nivel A1 que tiene 20. El título de cada sesión es el título de una película relacionada con el tema que se va a tratar. En la imagen que se encuentra abajo, se puede ver el título de esa sesión «Solo en casa» –van a trabajar el vocabulario relacionado con la casa– y en las secciones en las tres partes en las que se subdividen las sesiones.



Figura de *La Vida en ELE*, Nivel A1, Sesión 6

Historias de Aquí y Allá: es el contexto. En este apartado, los estudiantes se van a encontrar con tres pantallas relacionadas entre sí para presentar el tema del que se va a tratar. Puede estar diseñada como si fuera una página, un vídeo, etc. Al mismo tiempo, ese contexto también tiene tres actividades relacionadas con la temática del contexto.

Profesor: consta de dos secciones. Al principio, el estudiante se va a encontrar con un vídeo en donde se explican cuestiones gramaticales, léxicas, fonológicas para después hacer las 10 microtareas. Las actividades pueden ser de escribir, ordenar, relacionar, elegir la opción correcta, etc.

Taller: está pensado para que el estudiante pueda demostrar todo lo que ha aprendido a lo largo de toda la sesión. En este apartado hay una tarea final que, para realizarla, tiene que leer o ver algún vídeo. En general, hay tres pantallas y es en la última donde se va a encontrar con lo que tiene que hacer que, dependiendo de la sesión, va a ser comentar en la entrada del *blog* de *La Vida en ELE*, ya sea con un comentario, con el enlace a un vídeo hecho por ellos en *youtube*, *powtoons* o un documento que tiene que enviar el tutor para que lo corrija.

4.1 Tareas en *La Vida en ELE*

De las seis tipologías de tareas que se encuentran en el enfoque de tareas. En el taller se han podido encontrar solamente 5. No se van a explicar en detalle todas y cada una de las tareas finales que se encuentran en el curso, simplemente se van a poner un ejemplo de cada una de ellas.

4.1.1 Hacer listas

La sesión en la que se encuentra la siguiente tarea es en la sesión 13 del nivel B1.1. En el contexto, en la primera pantalla se puede apreciar una página web en la que se habla de intercambios de casas donde se puede escuchar una entrevista a una empresa especializada. En la siguiente pantalla, se ve un vídeo en el que unas personas están hablando sobre su experiencia y tienen que hacer un ejercicio de verdadero y falso. En la siguiente tarea, tienen que leer un texto y seleccionar la opción adecuada. En la última parte del contexto, vuelven a ver el mismo vídeo y seleccionan los temas que se tratan.

En la sección del profesor, se explica el uso de los indefinidos, las oraciones de relativo con indicativo y subjuntivo, '*lo* + adjetivo + *es* + *que* + indicativo'. En el siguiente apartado, se encuentran 10 microtareas para practicar el vocabulario relacionado con la vivienda, la utilización de la estructura '*lo* + adjetivo + *es* + *que* + indicativo', las oraciones de relativo y para expresar ubicación.

En el taller es donde se puede encontrar la tarea final. Para hacer la tarea, deben hacer dos comprensiones lectoras. La primera es sobre las anécdotas de miembros que ya han hecho un intercambio de casa. El lenguaje que se utiliza es sencillo y acorde con el nivel. En el siguiente texto, tienen que leer las características de dos casas para ver qué tipo de casas, características (tipo de casa, lugar, provincia, metros, número de plantas, número de personas que caben, número de camas, etc.). Para terminar, se encuentran con esta pantalla en donde tienen que descargar un documento para después enviarlo al tutor.

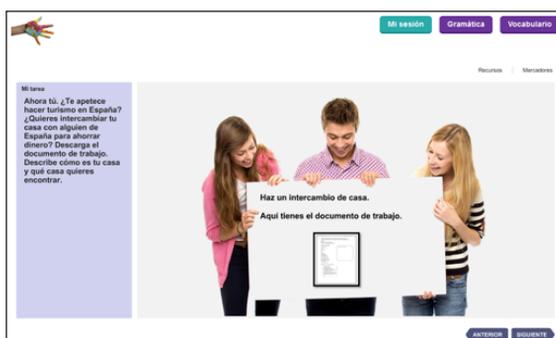


Figura de *La Vida en ELE*, Nivel B1.1, sesión 13

El principal objetivo de esta tarea es rellenar la lista con las características que tiene su casa y escribir un texto con las que debe tener la que buscan.

Contenidos

- características de la casa (tipo de casa, ciudad, código postal, país, superficie, número de plantas, personas que pueden vivir en la casa, tipos de cama, número de baños)
- normas relacionadas con la casa (aceptamos niños, se puede fumar...)
- los diferentes servicios que tiene (lavadora, calefacción central, toallas)
- el uso de las oraciones de relativo con indicativo o subjuntivo

Objetivos

- saber ubicar la casa
- seleccionar las normas de la casa y añadir las que se cree oportunas
- seleccionar los diferentes servicios que ofrece la casa

- describir la casa que se busca utilizando las oraciones de relativo y todo el vocabulario descrito en los contenidos

4.1.2 Ordenar y clasificar

Esta tipología de tarea no se ha encontrado en ninguno de los talleres. No se contempló como tarea final puesto que es una tipología de actividades en la sección de «El profesor». Se pensó que sería mejor incluirla en las dinámicas y, por eso, no se encuentra en la tarea final debido a su facilidad.

La diferencia entre esta microtarea y las tareas es que solamente tienen una pantalla y se va directamente a hacerla, es decir, no hay ningún tipo de *input* para su realización, sino que está relacionada con la explicación que se han encontrado en el profesor. En este caso, la actividad no se tiene que mandar al profesor, ya que al final de hacer la tarea se da al botón de corregir.

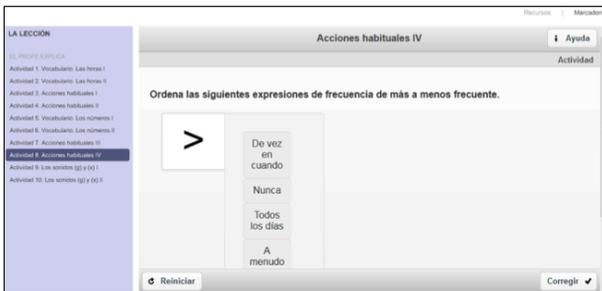


Figura de *La Vida en ELE*, Nivel A1, sesión 7

Además, se puede ver que los contenidos y los objetivos de esta microtarea son menos que cuando es una tarea.

Contenidos

- las expresiones de frecuencia

Objetivos

- saber la diferencia entre las distintas expresiones de frecuencia

4.1.3 Comparar

La tarea de la que se va a hablar en este apartado está en la sesión 4 del nivel A2. En primer lugar en la parte del contexto, el estudiante se va a

encontrar con tres pantallas en donde va a tener que escuchar tres audios relacionados con la descripción de una persona. En estas pantallas, se tiene que ir a buscar a la profesora Hoffman en el aeropuerto y lo que se pretende es activar los conocimientos previos para describir personas físicamente. Las tres microtareas que se encuentran son de comprensión auditiva de los tres diálogos. La tipología es de marcar sobre lo que hablan y también seleccionar si las afirmaciones son verdaderas o falsas.

En la sección del profesor, se explica la descripción de personas con el verbo *ser* + adjetivo de rasgo físico y de carácter; *tener* + edad o sustantivo de rasgo físico; *llevar* + ropa y complementos; adjetivos para la descripción de personas; los comparativos de igualdad, superioridad e inferioridad; las horas. En las 10 microtareas del profesor, la gran mayoría de las actividades están relacionadas con la descripción de personas. Hay tan solo una actividad de las horas puesto que esta explicación era para activar el conocimiento previo que tenían del nivel anterior.

En el taller, se vuelven a encontrar tres pantallas siendo en la última donde se puede descargar el archivo que se va a mandar al tutor.

En la primera, se puede observar a dos personas y sus características. El lenguaje que se utiliza es el estudiado a lo largo de la sesión con lo cual los estudiantes ya están familiarizados.



Figura de *La Vida en ELE*, Nivel A2, sesión 4

A continuación, utilizando las características encontradas en la primera pantalla, las dos personas se van a describir mutuamente, es decir, se van a comparar.



Figura de *La Vida en ELE*, Nivel A2, sesión 4

En la última pantalla, los estudiantes tienen que descargarse un documento para hacer dos tareas. En la primera, tienen que hacer una descripción y comparación exhaustiva de las personas que aparecen en la imagen que se les proporciona. En la segunda, tienen que compararse con su padre y con su madre.

Contenidos de la tarea

- *ser* + adjetivo de rasgo físico y de carácter
- *tener* + edad o sustantivo de rasgo físico
- *llevar* + ropa o complementos

Objetivos

- describir exhaustivamente utilizando los comparativos las personas que se encuentran en la foto
- compararse con sus padres tanto físicamente como de carácter

4.1.4 Resolver problemas

Esta tarea se encuentra en la sesión 5 del nivel A1. En el contexto, se introduce la ciudad de Barcelona a los estudiantes. Se ve un pequeño vídeo y también unos mapas –en catalán– para buscar a los amigos de Andrea. Cada uno de ellos se encuentra en un monumento o sitio de interés turístico de Barcelona. En la tercera pantalla, tienen que pulsar en cada uno de ellos para ver qué es. Las microtareas propuestas después es la explotación del vídeo, tienen que relacionar las palabras en catalán con su correspondiente en español y la comprensión lectora de unas páginas web.

En la sección del profesor, se explica el verbo *estar* para explicar el lugar de las cosas; preposiciones y adverbios de lugar; el imperativo en afirmativo y negativo tanto en verbos regulares como irregulares y su uso. En las micro-tareas de esta sección, se encuentran actividades de vocabulario relacionado con la vivienda y la ciudad; indicaciones para llegar a un lugar e imperativo.

En esta tarea, el estudiante encuentra una pantalla con un archivo para hacer la tarea. La temática de la tarea es ayudar a un amigo que se ha perdido en Barcelona. Se les proporciona un mapa con los puntos donde tiene que ir su amigo y se les da su ubicación.



Figura de *La Vida en ELE*, Nivel A1, sesión 5

Contenidos de la tarea

- el imperativo negativo y afirmativo
- preposiciones y adverbios de lugar
- el vocabulario de los diferentes establecimientos de la ciudad

Objetivos

- saber dar indicaciones para llegar a un lugar
- saber utilizar las preposiciones y adverbios de lugar
- distinguir los diferentes establecimientos y monumentos de una ciudad

4.1.5 Compartir experiencias personales

Esta tarea es en la que más se implican los estudiantes. Tienen que hablar sobre sus experiencias personales y opiniones. Esta tarea pertenece a la

sesión 3 del nivel A1 con lo cual los estudiantes tiene muy poco dominio del español.

En el contexto, el *input* que se encuentra es mayormente visual, puesto que tienen que ver tres vídeos y las microtareas que hay son las relacionadas con las que se pueden encontrar para expresar que no entienden lo que está diciendo el interlocutor, siendo en la tercera microactividad donde se explota uno de los vídeos encontrados en el contexto.



Figura de *La Vida en ELE*, Nivel A1, sesión 3

Para ello, en lugar de utilizar una comprensión lectora, se pensó que sería mejor que fuera un pequeño vídeo. El lenguaje utilizado es muy sencillo.

A partir de este pequeño vídeo, los estudiantes tienen que ir a la página de *powtoon* y realizar su propia historia. En principio parece una microtarea compleja porque se tienen que adentrar en la página y utilizar los recursos que se les ofrece en esa página. Sin embargo, no hay que olvidar que nuestros estudiantes son nativos digitales y les resulta fácil hacerlo. Sin embargo, lo que les va a resultar más difícil va a ser realizar la historia debido a su poco dominio del español.

Contenidos de la tarea

- verbos regulares e irregulares en presente de indicativo
- pronombres interrogativos

Objetivos

- pedir disculpas y agradecer

- pedir aclaraciones
- utilizar el presente de indicativo para hablar de acciones cotidianas

4.1.6 Tareas creativas

Aunque al inicio parece que las tareas creativas no entrarían dentro de un aprendizaje significativo, pero hay que decir que en la vida cotidiana sí que se pueden encontrar momentos en donde sí se pueden contar como una historia, un cuento, una leyenda, etc.

Esta tarea se encuentra en la sesión 2 del nivel B1.1. El contexto es visual, se ven dos vídeos: *Verónica* y *El Lobo*. En las actividades tienen que relacionar la imagen, relacionada con las historias de terror, con su palabra, decir si unas afirmaciones son verdaderas o falsas –previamente tienen que haber visto el vídeo– y completar con los verbos.

En la sección el profesor, se explica la diferencia entre el pretérito perfecto, el indefinido y el imperfecto. En las microtareas se trabaja el vocabulario de las leyendas, los personajes fantásticos.

En el taller, se va a explicar una tarea relacionada con las leyendas. En primer lugar, en la primera pantalla los estudiantes se van a encontrar con una pequeña comprensión lectora para saber cuáles son los elementos de una leyenda.

Mi tarea
Lee esta información sobre lo que es una leyenda.

Estos son algunos de los elementos que podemos encontrar en una leyenda.

- Hechos inexplicables, misteriosos, extraños.
- Personajes misteriosos, fantásticos, dramáticos.
- Aventuras increíbles, ridículas.
- Finales horribles, inciertos.

Lee los siguientes ejemplos:

En la ciudad de Cádiz existe un caserón abandonado. Me han contado que allí habita el espíritu de una niña que fue asesinada por su madre. Di también la abstracción en los espejos que hay en la casa.

Una vez alguien me contó que iba por la carretera y que de repente, como una ventisca en el coche y cuando estaba intentando ver que le pasaba al coche, una moto pasó a su lado y... ¡gorram! Se cayó el casco y era el Tío.

Bajo las calles de Nueva York, existen cocodrilos gigantes. La gente decía que por efecto de la oscuridad y de las nieblas, se habían convertido en cocodrilos ciegos y además albinos. Esta extraña clase de cocodrilos se supone que se alimentaba en todo caso de desperdicios que había en las ciénagas.

ANTERIOR SIGUIENTE

Figura de *La Vida en ELE*, Nivel B1.1, sesión 2

En la siguiente pantalla, se encuentran la definición de leyenda y los diferentes tipos.



Figura de *La Vida en ELE*, Nivel B1.1, sesión 2

En estas dos pantallas, se puede observar que el nivel de español ya es más complejo que en otras tareas y que los estudiantes tienen que leer mucho más que antes.



Figura de *La Vida en ELE*, Nivel B1.1, sesión 2

Contenidos de la tarea

- el pretérito indefinido, el perfecto y el imperfecto
- vocabulario de animales fantásticos y personajes misteriosos

Objetivos

- leer sobre los diferentes elementos que se pueden encontrar en una leyenda
- leer pequeñas leyendas
- grabar un vídeo contando una leyenda

5 CONCLUSIONES

Es importante no descuidar las diferentes metodologías que se encuentran en el mercado aunque hayan tenido su momento de auge hace ya tiempo. En este caso, este enfoque nacido en los años 80 del siglo pasado ha servido para hacer la tarea final de cada sesión de este curso.

Aunque en sí este curso no está elaborado bajo los principios metodológicos del enfoque por tareas, ya que estos principios están centrados en clases presenciales, se pensó que sería una buena idea utilizar las tareas como la tarea final para que el estudiante pueda demostrar que ha entendido los contenidos que ha aprendido a lo largo de la sesión.

Es una buena opción la realización de tareas finales porque los estudiantes pueden encontrárselas en la vida cotidiana y no un simple examen. Hay que tener en cuenta que el aprendizaje tiene que ser significativo y que muchas veces en los cursos en línea se puede ver que no hay muchas tareas significativas. En el caso de este curso, para realizar la tarea final los estudiantes tienen que hacer toda la sesión, y así, tener los suficientes recursos para realizar la tarea.

BIBLIOGRAFÍA

- DÍAZ MAGGIOLI, G., y PAINTER-FARREL, L (2016). *Lessons learned: First steps towards reflective teaching en ELT*. Oxford: Richmond ELT.
- ELLIS, R. (2009). «Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings». *International Review of Applied Linguistics*, 19 (3), 221-246.
- ESTAIRE, S. (2011). «Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas» en *Marcoele*, n.º 12. Disponible en <<https://marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>>.
- PRABHU, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- RICHARDS, J. y RODGERS, T. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Edinumen: Madrid.

- SÁNCHEZ, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Sgel: Madrid.
- SKEHAN, P. (2003). «Review article Task-based instruction» en *Language Teaching*, 36, 1-14. Disponible en <http://seas3.elte.hu/coursematerial/DavidGergely/Skehan_2003_Task-based-instruction.pdf>.
- SKEHAN, P. (2014) *Processing Perspectives on Task Performance (Task-Based Language Teaching)*. John Benjamins Publishing Company.

La expresión de la emoción en el aula de Literatura en ELE, poema 126 de Lope de Vega y Carpio

Cristina RIVET RUBIO

Programa de Doctorado
Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales
Universidad de Alcalá

*Quando puedas poner palabras a lo que sientes,
te apoderarás de ello, Henry Roth*

Resumen

En el presente artículo se pretende demostrar la importancia de la enseñanza del léxico en el aula de literatura en ELE. Durante décadas el estudio del léxico se «mal trató», frente al resto de las competencias más concretas y abarcables, como la gramática o la fonética. El léxico era, una competencia difícil de clasificar, un océano infinito tanto para los aprendientes de una segunda lengua como los propios nativos, pues cada día podemos aumentar nuestro lexicón. El léxico debería ser proporcionado al aprendiente como un componente rico y complejo. Dado que la introspección y autoconocimiento es el único modo de conocer las emociones propias y de los demás, las limitaciones en el lenguaje imponen ciertas restricciones a este conocimiento. La competencia léxica tiene la misma importancia en el aprendizaje de una L2 que la competencia fonética, sintáctica y pragmática. A pesar de esto, los estudios sobre léxico van a la cola de los otros aspectos, pues hay un gran desconocimiento debido a que no solo intervienen en él factores lingüísticos, sino de conocimiento del mundo que nos rodea. La Literatura, al igual que el resto de las manifestaciones artísticas, no puede mantenerse al margen del mundo de las emociones y sentimientos, pues lo que los autores buscan, entre otras cosas, es producir un efecto emocional en los lectores. Para ello es necesario promover el hábito de lectura y de este modo dotaremos al alumno de las estrategias y recursos necesarios con el objetivo de poder expresar sus estados emocionales con la cantidad y calidad máxima posible. Así pues, se podrá precisar qué emoción se está desarrollando y así poder adaptarse al entorno de la manera más adecuada.

En la obra *El error de Descartes*, Antonio Damasio (2011) rechaza la idea del filósofo francés «Pienso, luego existo» y la idea del hombre solo como un ser cognitivo y racional. El ser humano es un ser, ante todo, emocional, que está dotado de una razón que es la que calibra las consecuencias de nuestros actos. Estos estados emocionales no se podrían clasificar a ciencia cierta en emociones básicas e independientes unas de otras, pues, según el autor Frans de Wall, un etólogo y zoólogo estadounidense, «Seguimos simplificando el sistema de mensajes del cuerpo emparejando representaciones pictóricas estáticas del mismo con los conceptos: tristeza, alegría, miedo, ira, sorpresa o repugnancia, sin darle importancia a que la mayoría de las veces cada estado emocional sea una combinación de tendencias entremezcladas».

Cuando tenía unos nueve o diez años vi caer el cuerpo de una niña desde un quinto piso una mañana de invierno. Quedó en la acera, en pijama aún, pues era a primera hora de la mañana y mi reacción fue echarme a llorar. Al verme, mi madre se enfadó exageradamente y me apartó de la ventana con violencia, con gestos amenazantes, volumen alto de voz y la cara enrojecida. En ese momento no lo entendí, pero su actuación vino inducida por una aprensión, un miedo a que yo sufriera al ver la imagen tan impactante. Una única etiqueta de emoción como «ira» aquí no bastaría, pues cabría mencionar el amor y la preocupación.

Para demostrar la importancia de la enseñanza de un vocabulario rico en el aula de ELE, en este caso en la clase de Literatura, partimos de la neurología y su teoría sobre un órgano del tamaño de una almendra llamado amígdala (almacén de emociones y experiencias: en décimas de segundo, alerta de la emoción, se producen los cambios fisiológicos y se razona, se da nombre a la emoción y, por último, se reflexiona sobre cómo actuar).

Esquema del proceso de la emoción a la acción



Según Facundo Manés, neurocientífico argentino educado en Estados Unidos e Inglaterra y con una larga trayectoria profesional en el estudio del cerebro y de las emociones del hombre, los seres humanos «funcionamos en

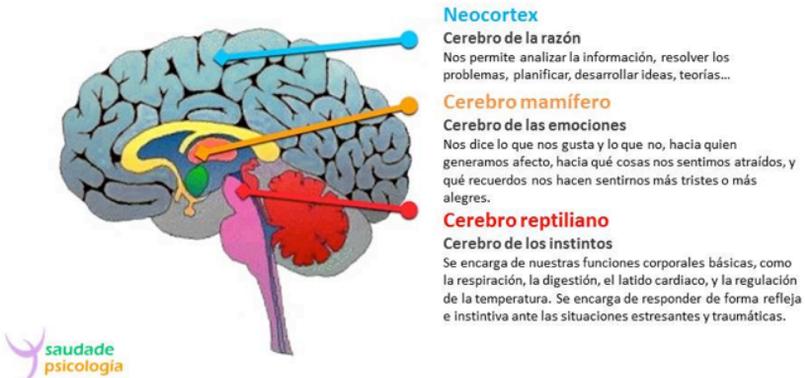
modo de 'piloto automático', es decir, nuestras emociones suelen seguir patrones de situaciones que se han producido a lo largo de nuestra vida (o bien, genéticamente o por nuestro propio aprendizaje)».

De mismo modo, el fallecido divulgador científico catalán Eduardo Punset afirmaba que «Sin emoción no hay nada» o «Sin emoción no hay proyecto», recalca que nos movemos por emociones e impulsos, del latín '*movere*', y aprendemos mejor lo que nos deja una marca emocional más fuerte. La experiencia de aprendizaje puede ir unida al placer o al dolor. En el primer caso nos motivará a repetir el patrón y en el segundo caso a huir.

Relacionado con la idea de patrón de repetición y huida, y partiendo de la obra de Damasio, que a su vez se basa en el científico Paul Mac Lean, el ser humano posee tres tipos de cerebro (cerebro triuno):

1. *Reptiliano*. El de nuestros antiguos ancestros, por ejemplo, el que prepara para la huida ante un animal peligroso.
2. *Emocional*. La amígdala, órgano que regula nuestras emociones en décimas de segundo envía la emoción ante un acontecimiento al neocórtex.
3. *Racional*. El neocórtex interpreta la emoción y reacciona en consecuencia, teniendo en cuenta los pros y contras de dicha reacción.

El cerebro triuno



1 EL VOCABULARIO EMOCIONAL DEL PROFESORADO Y ALUMNADO

Rafael Bisquerra realizó un estudio entre 276 profesores y 244 estudiantes de educación secundaria en Estudio de Rafael Bisquerra sobre el vocabulario emocional de los docentes (Bisquerra Alzina, R. & Fidella Guiu, G. [2018]) «Análisis del vocabulario emocional en el profesorado de lengua». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 21 [1] ,161-172 y llegó a la conclusión de que «se desconocen, de manera relevante, las posibilidades y potencial del vocabulario emocional, tanto en docentes como alumnos y una gran cantidad de docentes mostraba cierta pobreza léxica en este ámbito». La ausencia de estudios sobre vocabulario emocional dificulta la comparación de los resultados aquí presentados con otros estudios publicados, aunque sí existen numerosos estudios, los cuales destacan la importancia de un adecuado conocimiento de las emociones para un correcto desarrollo del individuo (Di Maggio, Zappulla y Pace, 2016). Además, se ha visto que un mejor autoconocimiento de las emociones de uno mismo ayuda en la adquisición de esta competencia en otros, como es el caso de maestro-alumno (López et al., 2013). «Esto sugiere impulsar investigaciones en tal sentido para averiguar y estudiar minuciosamente la implicación del vocabulario emocional. Sería de especial interés, además, conocer la evolución del vocabulario emocional a lo largo de los años, desde los primeros años de vida hasta la edad adulta, entendiendo la importancia de los periodos críticos del desarrollo y el lenguaje».

La gran escasez de literatura, que recalca el autor sobre este tema, coincide con el aumento durante los últimos años de propuestas para mejorar las competencias emocionales en general (en algunos colegios de Cataluña, País Vasco y Comunidad de Madrid existen programas específicos como «En sus zapatos» [<https://programaensuszapatos.org/>], una propuesta de alfabetización emocional y teatro de conciencia para la convivencia, dirigido, según sus creadoras, a toda la comunidad escolar –esto no discriminaría a la enseñanza de ELE, pues es en el este lugar donde se crean vínculos entre personas de diferentes culturas y nacionalidades, relaciones e incluso luchas de poder–). Asimismo, el programa busca prevenir el acoso escolar y promover la empatía entre alumnos, maestros y familias.

2 LA NECESIDAD DE PASAR POR DIFERENTES ESTADOS EMOCIONALES

Todas las emociones –alegría, tristeza, ira, etc.– son necesarias, según Daniel Goleman, en su conocido bestseller *La inteligencia emocional*. Se calcula que hay más léxico de emociones de las llamadas «negativas», pues estas son las que nos llevan a la supervivencia (desde la prehistoria de nuestros ancestros), mientras que las llamadas positivas están destinadas a alcanzar la felicidad. Rafael Bisquerra afirma que crear estas emociones positivas nos hace «nadar contra corriente», pues la búsqueda de la felicidad no es uno de los objetivos del hombre, sino sobrevivir en un mundo lleno de peligros que acechan (según patrones aprendidos de nuestros antepasados).

Así se clasificarían las competencias emocionales:

- La conciencia emocional o percepción con precisión, nuestros propios sentimientos y emociones y la habilidad de captar el clima emocional en un ámbito determinado, como puede ser el aula de ELE. Damos nombre a las emociones y las etiquetamos, de esta forma podemos comprender también las de los que nos rodean.
- La regulación emocional es necesaria para evitar estados de infelicidad tales como frustración, ira, enfado que nos afectan a nosotros mismos y a los que nos rodean. En las escuelas esta práctica está tomando cada vez más relevancia, porque una persona emocionalmente equilibrada tendrá más posibilidades de éxito en la vida que una persona con un alto CI, pero sin un equilibrio y control de sus emociones. (Cuando se habla de *control* no nos referimos a una *represión* en la expresión de los estados emocionales, sino un autoconocimiento de la emoción que estamos experimentando y regularla para evitar el sufrimiento).
- Autonomía personal o autogestión, en ella encontramos la autoestima, la responsabilidad, una actitud positiva y la auto motivación y resiliencia.
- Inteligencia interpersonal y dominio de habilidades sociales básicas, como saludar, respeto por los demás (con sus diferentes creencias y valores), comportamiento social y asertividad (sin necesidad de ser agresivo ni pasivo).
- Bienestar general, para ser capaz de afrontar problemas, evaluar riesgos, barreras y recursos disponibles.

3 LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO EMOCIONAL EN EL AULA DE ELE (CLASE DE LITERATURA)

- La enseñanza-aprendizaje de las emociones propias y ajenas nos conducen a la necesidad de dotar a nuestros aprendientes de un léxico emocional. En el aula de ELE, el alumnado «en inmersión» (como es el caso de mi centro laboral) sufre un proceso de adaptación desde el primer contacto con un idioma y una cultura nueva que van desde la ansiedad, creencias sobre sus capacidades, baja autoestima en una zona fuera de su zona de confort, las diferentes maneras de aprendizaje que se aúnan en el aula y la motivación personal.
- El aula es, pues, un lugar donde no solo se desarrolla el conocimiento y el intelecto, sino un espacio donde se entretrejen relaciones afectivas, vínculos e incluso luchas de poder.
- La finalidad del texto literario en la enseñanza de ELE puede ser, entre otras, la de producir efectos emocionales en nuestros alumnos. La importancia de las emociones impacta en las creencias, pensamientos y conocimientos y representación del mundo. El aumento del caudal léxico es notable, por lo que el aprendiente está más capacitado para expresar lo que siente exactamente.
- A través de las emociones el aprendiente se conecta con la obra literaria. Se establece una relación obra-lector y la durabilidad dependerá de la calidad de la narración. Quizás una lectora pueda sentirse identificada con la encrucijada de emociones de *La Regenta* entre la tentación de dejarse llevar por sus sentimientos o seguir las reglas establecidas para la conducta de la mujer en la época.
- Durante la lectura se produce una reconstrucción mental del mundo funcional. Estos mundos ficcionales son capaces de despertar en el lector emociones (aun sabiendo que esos mundos no existen). Al identificarnos con el/a/los/las protagonista/s se nos permite entender mejor nuestras emociones en la vida real.
- Keith Oatley, novelista canadiense y profesor emérito de Psicología en la Universidad de Toronto, afirmaba que en ciertos géneros literarios se reflejan claramente emociones: novelas de terror, suspenso, sátira, etc.

Así cuando el lector se identifica con las emociones de la obra se llama EMPATÍA.

- Muchas de las emociones que experimentamos en la vida cotidiana nos toman desprevenidos. De igual modo, en la mayoría de los casos no podemos «suspenderlas» o «abandonarlas», mucho menos evitar el acontecimiento que las provoca para que cesen. Por el contrario, sobre las emociones gestadas desde y por los mundos ficcionales, tenemos cierto «control» inmediato. Podemos abandonarlas cuando queramos el acontecimiento que las produce y, de este modo, evitamos o rescindimos de la experiencia.

**PROPUESTA DIDÁCTICA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
DEL LÉXICO DE LAS EMOCIONES EN EL AULA DE ELE.
SONETO 126 DE LOPE DE VEGA Y CARPIO**

SONETO 126

Desmayarse, atreverse, estar furioso,
áspero, tierno, liberal, esquivo,
alentado, mortal, difunto, vivo,
leal, traidor, cobarde y animoso;

no hallar fuera del bien centro y reposo,
mostrarse alegre, triste, humilde, altivo,
enojado, valiente, fugitivo,
satisfecho, ofendido, receloso;

huir el rostro al claro desengaño,
beber veneno por licor suave,
olvidar el provecho, amar el daño;

creer que un cielo en un infierno cabe,
dar la vida y el alma a un desengaño;
esto es amor, quien lo probó lo sabe.



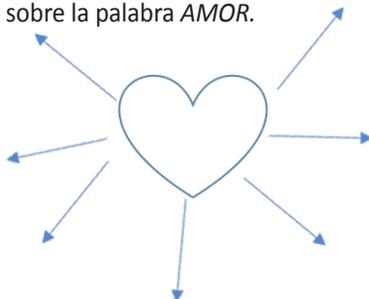
PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA LA CLASE DE ELE LITERATURA

Calculamos que el autor utiliza unas 32 metáforas, de las que solo aparece el término imaginario a lo largo de los primeros 13 versos. En el verso 14 sí encontramos el término real «ESTO» enlazado con un verbo «esto es amor».

El cierre prodigioso y maravilloso del soneto culmina con un simple argumento que despierta la emoción del lector «quien lo probó lo sabe».

Las palabras significan infinitamente más de lo que aparentan (rasgo propio conceptista): representan el amor como sentimiento contradictorio y difícil de definir y controlar. Hay 23 adjetivos y 10 infinitivos. No hay puntos y seguidos, lo cual no nos permite parar ni ordenar el sentido justo, porque el sentimiento del amor es así: no da tregua ni descanso, ni permite muchas veces la reflexión. Aportamos algunas ideas de explotación didáctica del soneto, también aplicables a cualquier otra obra en la que aparezca el léxico de las emociones (*Bodas de sangre* y *Yerma* de Federico García Lorca, *La Regenta* de Leopoldo Alas Clarín, por poner algunos ejemplos de la literatura contemporánea):

- Como introducción se proyecta el vídeo del poema (escena final de la película *Lope de Vega*). Con esto se crea un ambiente emocional adecuado para los aprendientes a la vez que pueden leer el soneto individualmente
- Se divide la clase en dos grupos (dependiendo del número de alumnos) para separar las emociones que consideren positivas (grupo A) y negativas (grupo B). También se podría distribuir la clase en cuatro grupos (un grupo para trabajar cada estrofa). Se podría debatir sobre cuáles de las señaladas como positivas se convertirían en negativas dependiendo de la situación y viceversa.
- Es posible también una lectura del soneto para practicar la entonación.
- Lluvia de ideas sobre la palabra *AMOR*.



- Crear un poster clásico con fotos e imágenes de las emociones que aparecen en el poema (recordamos que la emoción, según muchos estudiosos del tema [D. Goleman, Pérez Serrano, Bisquerra], provoca estados fisiológicos tales como palidez, enrojecimiento, tensión muscular etc.)
- Crear una infografía sobre el poema y los estados que relata.
- La actividad se puede ampliar proponiendo la creación de un poema sobre otro sentimiento, como la amistad, por ejemplo, utilizando sinónimos o antónimos de las palabras propuestas en el poema.
- Podría añadirse una actividad de refuerzo de adjetivos tipo «Tacha el intruso», en la que se presentan varias series de verbos relacionados con los sentimientos y emociones. En cada serie puede «colarse» un verbo que contrasta con el resto, así el alumno aprende a clasificar las familias semánticas de las emociones positivas y negativas.
- Las combinaciones léxicas (*chunks*). Wray (2002: 9) denomina *chunk* a cualquier secuencia de palabras que se almacena holísticamente en la memoria individual de una persona. Para Lindstromberg y Boers (2008: 7), son una secuencia de palabras que los hablantes nativos entienden como la forma natural y habitual de expresar una idea o una intención. Para Lewis (1993, 1997, 2000), son muy importantes y hay una arbitrariedad en ellas, teoría que rechaza Higuera (2011a), pues no está de acuerdo con esa arbitrariedad, pero sí con que «las colocaciones son uno de los principios estructuradores del léxico» Nation (2001: 398-399). El problema que se plantea es que el docente debe tener un conocimiento profundo de la lengua y realizar un trabajo de introspección para no tener solo en cuenta las colocaciones más frecuentes y ofrecer reglas muy simplificadas (Higuera 2004a: 39). De esta manera podríamos plantear diferentes posibilidades de combinaciones léxicas con estados emocionales (*una mirada esquiva, ser una persona áspera, tener un día gris, estar muerto, pasar una racha infernal, o sentirse, como en la película, a tres metros sobre el cielo*).
- El uso de canciones con explotaciones didácticas adecuadas ayuda a fijar el aprendizaje del léxico, además de ampliar la posibilidad de enseñanza en otras competencias lingüísticas, tales como la gramática, fonética, semántica, pragmática y elementos culturales propios del país.

- Para la búsqueda de la temática o de las letras, podemos hacer uso de las nuevas tecnologías: en este caso, las páginas web nos permiten acceder a las canciones que contienen determinadas palabras, estructuras, frases hechas, expresiones gramaticales, etc. Por ejemplo: <www.songlyrics.com> y <www.lyrster.com>.
- Es del todo conveniente tener en cuenta las preferencias musicales del alumno, ya que, a mayor interés, mayor motivación por el aprendizaje.
- En el caso de la propuesta didáctica sobre el soneto 126 de Lope de Vega, la canción *Así estoy yo sin ti* del cantautor andaluz Joaquín Sabina, ajustaría perfectamente con ese *totum revolutum* que ocasiona tanto el amor como el desamor. En ella aparecen multitud de comparaciones sobre el estado emocional del cantante al perder a su amada (adjetivos del campo semántico de las emociones: triste, perdido, extraño, torpe, absurdo, vencido, *negro*, inútil etc.), además de muchas alusiones a elementos culturales del país (mención al fugitivo *El Lute*, *El telón de acero*, *el río Manzanares* de Madrid, *Los ángeles negros* de Antonio Machín o *las soleares* o *Los quintos*, jerga propia del servicio militar obligatorio de la España del siglo xx).
- Por último, las actividades de sinónimos y antónimos, las de familias de palabras (adjetivo, nombre, verbo) consolidan también el vocabulario aprendido y lo amplían para que quede fijado y pase de ser un léxico pasivo a un léxico activo y de uso.

BIBLIOGRAFÍA

DAMASIO, A. (1994). *El error de Descartes*. Madrid. Planeta de libros.

— (1997). *Implementing the Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.

— (2000). *Teaching collocation. Further Developments in the Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.

ANTÚNEZ BERMÚDEZ, Steven (2010). *Las emociones y la teoría literaria. Un encuentro enriquecedor para la comprensión del texto literario*. V. 4, n.º 8, p. 147-168.

- BISQUERRA ALCINA, R.; y FIDELLA GUIU, G. (2018). *Análisis del vocabulario emocional en el profesorado de lengua*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado, 21 (1), 161-172.
- BISQUERRA *et al.* (2015). *Universo de emociones*. Barcelona. PALAU GEA EDICIONES (Barcelona).
- BONA, C. (2018). *La emoción de aprender*. Barcelona. Penguin Random House Grupo Editorial.
- DE VEGA y CARPIO, L. (2011). *Soneto 126. Rimas humanas*. Madrid. Ed. Cátedra, letras hispánicas.
- DE WALL, FRANS (2018). *El último abrazo*. Barcelona. Ed. Tusquets.
- DI MAGGIO, ZAPULLA y PACE (2016). *The Relationship Between Emotion Knowledge, Emotion Regulation and Adjustment in Preschoolers: A Mediation Model*.
- GOLEMAN, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona. Ed. Kairós
- HIGUERAS GARCÍA, M. (en prensa). «Pedagogical principles to teach collocations in the foreign language classroom». En *Collocations and other lexical combinations in Spanish. Theoretical, Lexicographical and Applied Perspectives*. Columbus (Ohio). Eds. S. Torner y E. Bernal. Ohio State University Press.
- HIGUERAS GARCÍA, M. (2004a). *La enseñanza-aprendizaje de las colocaciones en el desarrollo de la competencia léxica en el español como lengua extranjera*. Tesis doctoral inédita. Madrid: Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.
- IBARROLA, B. (2018). *Aprendizaje emocionante. Neurociencia para el aula*. Madrid. SM
- LEWIS, M. (1993). *The Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.
- LINDSTROMBERG, S. y BOERS, F. (2008). *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.

MANÉS, F. *Conocer el cerebro para vivir mejor*. Disponible en < <https://www.youtube.com/watch?v=4ebt-yHf3mY>> [visionado en marzo 2019].

MCLEAN, Paul (1990). *The Triune Brain in Evolution: Role in Paleocerebral Functions*. New York. Ed. Plenum

NATION, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

OATLEY, K. (2011). *Such stuff as dreams: The psychology of fiction*. Canadá. Witley Blackwell.

PÁGINAS WEBS

<<https://www.facebook.com/TerapiasCreceresvivir2015/photos/a.1630752713863740/1918541415084867/?type=3&theater>> [fotografía cerebro triuno septiembre 2019].

<www.songlyrics.com y www.lyrster.com>.

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

Los realia de la cultura gastronómica costarricense: un caso de traducción

Elisabetta ROMANELLI

Università degli studi di Udine.

Erasmus – Universidad de Alcalá

Resumen

Comer es una de las necesidades primarias del hombre. El estudio de las costumbres alimenticias es una dimensión esencial para trazar el perfil antropológico de un pueblo. El objetivo de este trabajo es el de presentar la cultura gastronómica de los habitantes de Costa Rica mediante el estudio de nociones específico-culturales llamadas *culturema* y *realia*; dichos elementos se recogieron en un glosario que realicé en el año académico 2017/2018 durante una estancia de investigación en el mismo país. Dentro de este estudio los lemas que se analizaron se tradujeron al italiano con el fin de poner en relación dos universos culturales distintos, el italiano y el costarricense. Sobre todo, se presentaron las dificultades traductológicas en las que se puede incurrir cuando dos lenguas –y por tanto dos culturas– interactúan entre sí sin que haya una equivalencia entre los subsistemas de las culturas de referencia. Para ello, en la primera parte del trabajo se analiza el vínculo de interdependencia entre lengua y cultura; a continuación, se examinan las nociones teóricas de *culturema* y *realia* y las técnicas de traducción correspondientes para presentar, finalmente, algunos ejemplos concretos del glosario con un análisis de las propuestas traductológicas empleadas.

INTRODUCCIÓN

Los *culturemas* y los *realia* son nociones específico-culturales de un país o de un ámbito cultural y, al ser propias de un marco concreto y definido, suelen crear dificultades a la hora de ser traducidos a otra realidad que presenta

patrones culturales y marcos distintos. Esta falta de equivalencia provoca la necesidad de poner en marcha estrategias de traducción que permitan abordar la problemática.

Este trabajo tiene el objetivo de analizar las nociones que hacen referencia a la cultura gastronómica de Costa Rica, las cuales se extrapolaron de un glosario de *culturemas* y *realia* que llevé a cabo en el año académico 2017/2018 para trazar el perfil cultural de Costa Rica tratando de contestar a la siguiente pregunta: ¿cómo se deberían enfrentar los vacíos traductológicos que provoca la traducción de los *culturemas* y los *realia*? A lo largo de la investigación se tratará de resolver la cuestión teniendo en cuenta el contexto cultural del país y haciendo hincapié en las técnicas de traducción que se realizaron para tratar de limitar una inevitable pérdida semántica.

Son numerosos los estudios que definen desde un punto de vista lingüístico el concepto de *culturema* y *realia*, que plantean y examinan las diferentes estrategias que se pueden emplear para su traducción, o que analizan su presencia en un ámbito específico o en una obra literaria. Pero no contamos con trabajos que elaboran un glosario que busca recoger la esencia cultural de un país a través de esas nociones específico-culturales y que trata de transmitir estos conceptos a otra cultura y otra lengua.

Habida cuenta de la complejidad del tema, he considerado oportuno analizar el concepto de cultura y lengua sobre todo en lo referente a su vínculo de interdependencia, de hecho, son elementos que se determinan mutuamente, no puede existir el uno sin el otro. Luego, se han examinado los *culturemas* y los *realia* desde un punto de vista teórico para enseñar, de esta forma, las dificultades a las que un traductor tiene que enfrentarse cuando tiene que traducir dichos elementos. A tal efecto, en el tercer párrafo se especifican las herramientas y los conocimientos a los que un traductor puede recurrir para resolver esta problemática, aunque, muy a menudo, no resultan ser suficientes para encontrar un equivalente exacto. Antes de exponer unos ejemplos concretos, en el penúltimo párrafo se presenta un cuadro general de las costumbres alimentarias de los habitantes de Costa Rica para entender así el contexto cultural en que se insertan. Se presentará finalmente un breve comentario lingüístico y algunas consideraciones conclusivas.

1 LENGUA Y CULTURA, DOS ELEMENTOS COMPLEMENTARIOS

Existe un vínculo indisoluble entre cultura y lenguaje, ya que el uno representa la condición que hace posible al otro. Lotman, para explicar este vínculo, habla de sistema modelizante primario y secundario, donde aquel se define como un conjunto estructurado de elementos y reglas, es decir, el lenguaje, y este como un sistema que intenta construir un modelo del mundo que se basa en el sistema primario, o sea la cultura¹. La misma puede considerarse por lo tanto como un sistema que organiza –de manera estructurada– el mundo que rodea al ser humano y, al mismo tiempo, la lengua natural como una herramienta que permite estereotipar y llevar a cabo este trabajo de estructuración.

En esta perspectiva podemos considerar el lenguaje como un reflejo de nuestra realidad, puesto que es a través de la adquisición de los significados y significantes como nos apoderamos del mundo que nos rodea. Casado Velarde describe dicha relación de esta manera:

Las palabras son signos de lo conocido, y lo conocido es una semejanza de las cosas, de modo que las palabras se refieren a la realidad mediante conceptos. Los conceptos son, pues, signos de las cosas conocidas, y se forman espontáneamente a medida que la inteligencia penetra en los objetos presentados por los sentidos. En consecuencia, el lenguaje natural refleja las cosas tal como son, pero sólo en la medida en que las conocemos: «Según como conocemos una cosa, así la nombramos» (Tomás de Aquino, «Summa Theologica», I, q. 13, a. 6)².

Para Coseriu, por un lado, el lenguaje es una forma primaria de la cultura y, por otro, refleja la cultura no-lingüística, es decir, la que manifiesta los saberes, las ideas y creencias acerca de la realidad conocida. El habla se realiza no solamente a través de la competencia lingüística, sino también gracias a la competencia extralingüística. Dicho en otras palabras, el conocimiento del mundo influye sobre la expresión lingüística y la determina en alguna medida³.

¹ LOTMAN, Jurij Michajlovič. «Tesi sull' "arte come sistema secondario di modellizzazione"», en Lotman, Jurij Michajlovič y Uspenskij, Boris Andreevich. *Semiotica e cultura*. Milano-Napoli, Ricciardi Editore, págs. 3-27.

² CASADO VELARDE, Manuel. *Lenguaje y cultura*. Madrid, Síntesis, 1988, pág. 112.

³ COȘERIU, Eugen. «La socio- y la etnolingüística: sus fundamentos y sus tareas». *Anuario de Letras*, XIX (1981), págs. 5-29.

Asimismo, Sapir estaba convencido de que la lengua solo podía ser interpretada dentro de una cultura y, junto con su discípulo Whorf, elaboró una hipótesis cuya versión menos radical sugiere que el lenguaje influye en el pensamiento y en la percepción. De hecho, es necesario tener en cuenta que lo que objetivamente existe en el mundo exterior llega a percepción humana a través de una serie de filtros creados por nuestras fronteras culturales e individuales. Katan distingue cuatro filtros distintos:

PSICOLÓGICO: se trata de un filtro universal, concierne a las limitaciones físicas del ser humano. Baste pensar en cómo el olfato de los perros —más desarrollado que el nuestro— les ofrece una percepción de la realidad condicionada;

INGENIERÍA SOCIAL / CULTURAL: la percepción de cada ser humano es distinta. Esta diferencia se debe a que cada individuo selecciona lo que quiere ver, oír y sentir de acuerdo con su necesidad de percibir;

INDIVIDUAL: la manera de cada persona de percibir el mundo exterior, que depende de cada ser humano, bien por características genéticas, o bien, propias de cada vivencia personal;

LENGUAJE: condiciona el pensamiento y también nuestra percepción que, en parte, es afectada por lo que oímos y leemos⁴.

Tras estas consideraciones, plantearse cómo traducir de una lengua a otra resulta ser no poca cosa. Utilizando como punto de referencia la teoría universalista, la cual sostiene que la estructura subyacente del lenguaje es universal y, por lo tanto, que las diferencias entre las lenguas humanas son superficiales, traducir «es superar las disparidades superficiales de las lenguas con objeto de traer a la luz sus principios ontológicos fundamentales y, en última instancia, comunes y compartidos»⁵.

Un factor tanto decisivo como problemático en que es necesario profundizar es la importancia que una determinada comunidad otorga a una parcela de la realidad y cómo esta se refleja en su lenguaje. De hecho, la abundancia o es-

⁴ KATAN, David. *Translating Cultures. An Introduction for Translators, Interpreters and Mediators*. St. Jerome Publishing, Manchester, 1999.

⁵ Steiner, George. *Después de Babel. Aspectos del lenguaje y la traducción*. Fondo de Cultura Económica, Madrid/Buenos Aires/México, 1981, pág. 95.

casez de distinciones semánticas en una lengua, como precisa Casado Velarde remitiéndose a su vez a Sapir «son reflejo de los intereses, de las necesidades y la sensibilidad –o de su ausencia– de una comunidad por una determinada esfera de la realidad»⁶. Se pueden señalar numerosos ejemplos de lenguas que se han adaptado a una comunidad de hablantes o que han desarrollado su léxico conforme a su entorno cultural y social como, por ejemplo, la distinción que hacen los islandeses para tonos de color blanco diferente.

Hablando de traducción, un foco potencial de falta de equivalencia es la profusión o escasez de léxico referido a un campo semántico determinado, de hecho, las imágenes de una cultura o las ideas expresadas mediante la propia lengua suelen ofrecer un mensaje más efectivo y congruente⁷. La complejidad del trabajo del traductor es precisamente la de entender cómo se deberían enfrentar los vacíos traductológicos que se generan a la hora de pasar de una lengua a otra. Para ello, es posible recurrir a diferentes herramientas, me refiero a las estrategias y técnicas de traducción –las cuales se analizarán en los siguientes párrafos– que permiten acercarse al equivalente cultural de la lengua meta (LM).

No es casualidad que haya utilizado la palabra «acercarse» porque, como sostienen varios estudiosos, llevar a cabo una traducción que genere una misma respuesta en los lectores del texto de origen (TO) y los del texto meta (TM) es prácticamente imposible. Nida abordó este problema a lo largo de su último trabajo, hablando de niveles o grados de equivalencia, que fluctúan entre un nivel máximo y mínimo dependiendo de la dimensión pragmática o funcional del texto traducido:

Translational adequacy has been described and defined in a variety of ways. The statement that a translation should be «the closest natural equivalent» of the source text is helpful, but is certainly does not go far enough. More than one translation can be regarded as complying with such generic statement, and no one translation can ever claim to be a perfect equivalent of a source text. It may therefore be useful to suggest different levels of translating, including both

⁶ CASADO VELARDE, Manuel. *Op. cit.*, pág. 68.

⁷ MOLINA MARTÍNEZ, Lucía. *El otoño del pingüino. Análisis descriptivo de la traducción de los culturemas*. Universitat Jaume I, Castellón de la Plana, 2006, págs. 20-28.

a maximum and a minimum level of equivalence, while at the same time recognising that the term «equivalence» can never be understood in its mathematical sense of complete identity. Translating can only reach a «functional equivalence» or «practical equivalence»⁸.

2 NOCIÓN DE CULTUREMA Y REALIA

Los culturemas y los realia se insertan en estas reflexiones, ya que los primeros se consideran nociones específico-culturales de un país o de un ámbito cultural. Vermeer los define como: «Un fenómeno social de una cultura A que es considerado relevante por los miembros de esta cultura y que, cuando se compara con un fenómeno social correspondiente en la cultura B, se encuentra que es específico de la Cultura A»⁹.

Asimismo, según Molina Martínez, estas nociones se caracterizan por presentar una serie de rasgos comunes.

Los culturemas no existen fuera de contexto, nacen por el proceso de transferencia cultural entre dos culturas concretas. Así pues, pueden surgir dos situaciones diferentes:

- a. Los elementos culturales no deben plantearse como elementos propios de una única cultura, habitualmente la cultura de origen, sino como la consecuencia de un trasvase cultural.
- b. Los culturemas lo son en el marco de dos culturas concretas, la palabra X funciona como culturema entre las lenguas A y B, pero no necesariamente entre las lenguas A y C¹⁰.

En este estudio la cultura concreta A corresponde a la de Costa Rica y la cultura concreta B a la de Italia.

En conclusión, se podría definir culturema como cualquier idea o actividad que es suficientemente conocida entre los miembros de una sociedad,

⁸ *Ibidem*, págs. 113-114.

⁹ VERMEER, Hans Josef. «Translation theory and linguistics», en Roinila, Puli, Orfanos, Ritva y Tirkkonen-Condit, Sonya (eds.), *Häkökohtia kääntämisen tutkimuksesta*. Joensuu, University Press, pág. 8.

¹⁰ MOLINA MARTÍNEZ, Lucía. *Op. cit.*, págs. 78-79.

para los que tiene valor simbólico, sirve de guía, referencia, modelo de interpretación o acción y que dichos miembros utilizan como medio comunicativo y expresivo en la interacción comunicativa¹¹.

En cuanto a los realia, Vlahov y Florin los definen como elementos textuales que denotan color local e histórico y los catalogan en cuatro categorías de realia:

1. geográfico y etnográfico,
2. folklórico y mitológico,
3. objetos cotidianos,
4. sociales e históricos

Para tener una idea más clara del fenómeno es útil remitirse a la definición, aunque un poco más amplia, de Bödeker y Freese, los cuales hacen referencia a realidades físicas o ideológicas peculiares de una cultura y los describen como unidades concretas que se relacionan con una cultura y/o un espacio geográfico, es decir, objetos o conceptos relacionados con actos culturales, instituciones políticas, económicas, sociales y culturales¹².

3 PROCEDIMIENTOS TÉCNICOS DE LA TRADUCCIÓN

En torno a las técnicas de traducción, existe discrepancia entre los teóricos. La diversidad terminológica y el solapamiento entre los distintos términos dificultan un acuerdo común y consensuado en cuanto a la denominación de estas categorías que, de hecho, se expresan y se clasifican de forma distinta.

Antes de analizarlas resulta necesario aclarar los conceptos de: el método traductor, las estrategias y las técnicas de traducción y, para hacerlo, recurriremos a la definición de Hurtado Albir:

El método traductor es el desarrollo de un proceso traductor determinado regulado por un principio en función del objetivo del traductor; el método tiene,

¹¹ LUQUE NADAL, Lucía. *Op. cit.*, pág. 97.

¹² BÖDEKER, Birgit y FREESE, Katrin. «Die Übersetzung von Realienbezeichnungen bei literarischen Texten: Eine Prototypologie». *Textcontext*, 2 (1987), pág. 138.

por consiguiente, un carácter supraindividual y consciente (aunque a veces puede ser inconsciente) y se trata de una opción global que recorre todo el texto. La **estrategia**, sin embargo, posee un carácter individual ya que consiste en los mecanismos utilizados por el traductor para resolver los problemas encontrados en el desarrollo de ese proceso en función de sus necesidades específicas. La **técnica** de traducción es la aplicación concreta visible en el resultado, que afecta a zonas menores del texto¹³.

Ahora bien, para las técnicas de traducción a lo largo de este estudio haremos referencia al trabajo de Vinay y Darbelnet, *Stylistique comparée du français et de l'anglais* (SCFA) en el que se distinguen siete procedimientos esenciales, que clasifican en directos (o literales) y oblicuos¹⁴. Por traducción literal nos referimos a la traducción que se genera mediante una correspondencia exacta entre las dos lenguas, según los autores es un tipo de traducción que puede realizarse solo cuando las lenguas y las culturas son muy cercanas. Los procedimientos de la traducción literal son:

1. *Préstamo*. Palabra incorporada a otra lengua sin traducirla.
2. *Calco*. Palabra o sintagma extranjero que se incorpora traducido a otra lengua.
3. *Traducción literal*. La traducción palabra por palabra.

La traducción oblicua es la que no permite hacer una traducción palabra por palabra. Sus técnicas de traducción son:

1. *Transposición*. Cambio de categoría gramatical.
2. *Modulación*. Designa diversas variaciones que consisten en un cambio del punto de vista, opera sobre categorías de pensamiento.
3. *Equivalencia*. Se trata de una técnica similar, pero emplea una redacción distinta, los refranes y las frases hechas son un claro ejemplo.
4. *Adaptación*. Expresar un mensaje sirviéndose de una situación diferente, pero equiparable.

¹³ HURTADO ALBIR, Amparo. *Traducción y traductología*. Cátedra, Madrid, 2001, pág. 47.

¹⁴ Cfr. VINAY, Jean-Paul y DARBELNET, Jean. *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction*. Didier, París, 1958.

A estos siete procedimientos añaden otros que enuncian, la mayoría, por pares opuestos¹⁵:

1. *Compensación*. Introducir en otro lugar del TM un elemento de información o efecto estilístico que no ha podido ser colocado en el mismo lugar en el que aparece en el TO.
2. *Disolución vs. Concentración*. En la disolución un mismo significado se expresa en la LM con un número mayor de significantes. En la concentración una misma idea se expresa en LM con un número menor de significantes.
3. *Amplificación vs. Economía*. La amplificación se produce cuando la LM utiliza un número mayor de significantes para cubrir una laguna, para suplir una deficiencia sintáctica o para expresar mejor el significado de una palabra.
4. *Explicitación vs. Implicitación*. La explicitación consiste en la introducción en el TM de una información que es implícita en el TO, la implicitación, en cambio, deja que el contexto o la situación precisen una información explícita en el TO.
5. *Generalización vs. Particularización*. La generalización consiste en traducir un término por otro más general, al procedimiento contrario se le conoce como particularización.
6. *Articulación vs. Yuxtaposición*. Marcan la presencia o ausencia de marcas lingüísticas de articulación.
7. *Gramaticalización vs. Lexicalización*. La gramaticalización consiste en reemplazar signos léxicos por gramaticales, mientras que la lexicalización representa el fenómeno contrario.
8. *Inversión*. Trasladar una palabra o sintagma a cualquier otro lugar de la oración o del párrafo para conseguir la estructura natural de la frase en la LM¹⁶.

¹⁵ No se tomó en cuenta la clasificación del: Refuerzo vs. Condensación en cuanto, como han especificado los autores, son dos modalidades de amplificación y economía, respectivamente, propias de las características del francés y del inglés.

¹⁶ MOLINA MARTÍNEZ, Lucía. *Op. cit.*, págs. 87-99.

4 CRITERIO DE SELECCIÓN DE LOS CULTUREMAS Y REALIA

Los lemas que seleccioné para este estudio se extrapolaron de un glosario más amplio del que me parece oportuno enseñar los criterios de recolección. En un primer momento, para poder analizar en el detalle y de forma ordenada todos los lemas, resultó necesario elegir un criterio de catalogación de ámbitos culturales. Opté por la clasificación que realizó Peter Newmark en el *Manual de Traducción*¹⁷, que a su vez se inspiró en Nida, el cual dividió la cultura de esta forma:

1. Ecología: flora, fauna, vientos, llanuras y colinas.
2. Cultura material: comida y bebida, ropa, casas y ciudades, transporte.
3. Cultura social: trabajo y recreo.
4. Organizaciones, costumbres, actividades, procedimientos, conceptos: políticos y administrativos, religiosos y artísticos.
5. Gestos y hábitos¹⁸.

Como ya había anticipado en la introducción, en este trabajo tomaré en cuenta solo los culteramas y realia que hacen referencia a la que Nida define como cultura material, más concretamente me centraré en las comidas y las bebidas, de las cuales presentaré en el siguiente párrafo el marco tanto histórico como antropológico en que se insertan, para entender mejor, de esta forma, las nociones que he seleccionado y que analizaremos en el comentario lingüístico.

La cocina criolla costarricense ha sido afectada, principalmente, por el influjo de tres poblaciones: la aborigen, la española y la africana.

Cuando los españoles llegaron a América, se encontraron con una enorme diversidad de plantas cultivadas y sus derivados, con cocina variada y, en algunas regiones, refinadas. Dentro de lo que es hoy Costa Rica, existía una compleja madeja de relaciones, pues hay que tener en cuenta que en el territorio vivían varios grupos étnicos organizados en cacicazgos. En las tierras americanas los europeos encontraron el maíz, el cacao, el achiote, la papa, el tomate,

¹⁷ Cfr. NEWMARK, Peter. *Manual de traducción*. Cátedra, Madrid, 2016.

¹⁸ *Ibidem*, pág 135.

el chayote, el ayote, el chile, entre otros. Las fuentes históricas y arqueológicas permiten formar una imagen bastante clara de cómo era el universo dietético de los aborígenes antes de la llegada de los colonizadores. Tenían como importante fuente de energía el maíz y de proteína el frijol, a lo que sumaban los nutrientes de chiles, ayotes, chayotes, variados vegetales, frutos silvestres que se complementaban con la pesca y el ganado. Los condimentos también eran variados, de los chiles a la sal, de la vainilla al apazote, del culantro al coyote, y otros más. Por lo que concierne, en cambio, a las bebidas, podemos encontrar las diversas chichas (de maíz y varias frutas), bebidas de maíz con consistencia de atoles ralos, frescos de chan, numerosas frutas sin fermentar, semillas secas de fruto de jícara, de pejibaye molido, vino de coyol, etc. La llegada de los conquistadores provocó un embate violento en todo el universo aborigen. Poco a poco aportaron a la cocina local diversos productos, entre otros: los melones, pepinos, hierbabuena, menta, berenjenas, apio, lechugas, repollo, fresas, durazno. El legado español tuvo tanto arraigo en la cultura costarricense que podemos encontrarlo hasta en los platos que forman parte de la cocina tradicional. Ejemplo de ello es el picadillo, carne que rinde más mezclándose con legumbres. El origen de esos guisos se halla, probablemente, en los entremeses de Andalucía¹⁹, ya que tradicionalmente, para los andaluces, todo plato que se cocina con carne, azafrán y productos de la huerta se llama entremés. El aporte indígena consiste en añadir verduras y achiote, junto con el acompañamiento de tortillas calientes. La influencia andaluza aparece también en otros platos, como en las albóndigas, el pan de trigo y las quesadillas que figuran en los más antiguos libros de recetas de Al-Andalus, así como los cachitos y las orejas.

Esta mezcla de lo prehispánico y lo ibérico se refleja especialmente en las sopas, platillo de origen judío, antecedente de la olla podrida española inmortalizada por Cervantes en *El Quijote*, al que los españoles agregaron las verduras del país. Los postres, a su vez, son importantes a la hora de analizar las costumbres culinarias de un pueblo. Las poblaciones aborígenes preparaban sus golosinas con miel de abeja y pulpa de fruta, mezcladas con semillas y otros ingredientes. Con los conquistadores vino la caña de azúcar, que había sido in-

¹⁹ Los andaluces fueron uno de los grupos más numerosos que primero llegó al Nuevo Mundo.

troucida en España por los sarracenos. A Costa Rica debió venir de Nicaragua; a su vez, en este país, fue llevada por Pedrarias Dávila, alrededor de 1637. Los primeros trapiches se establecieron en el siglo XVII en que, en la Cartago de la época colonial, se preparaba el llamado pan de azúcar o panela, que se fabricaba vertiendo la miel en moldes que tenían forma de cono. Fue así que nacieron las que hoy en día conocemos como las tapas de dulce, cuyo nombre ya aparece registrado en 1804 en un informe del gobernador Tomás de Acosta, quien señala que a la rapadura o panela en Costa Rica se le llamaba «dulce».

Por lo que atañe a la herencia cultural de la población negra del período colonial, cabe señalar que ha sido sistemáticamente ignorada hasta fecha muy reciente. Los negros llegaron a Costa Rica al mismo tiempo que los españoles. Durante la colonia la presencia de los africanos fue constante y la mayoría de las esclavas negras y mulatas de la época colonial estaban destinadas al servicio doméstico, con lo cual llegaron pronto a dominar las costumbres españolas. Desde hace más de dos siglos, la dieta del costarricense se sustenta sobre dos productos principales: el arroz y los frijoles. Según un estudio realizado por el Ministerio de Salud a comienzos del nuevo milenio, los costarricenses comen casi una taza de arroz y un cuarto de taza de frijoles al día, y esta cantidad aumenta en los sectores con menos recursos económicos en las áreas rurales. De hecho, el plato típico por excelencia es el gallo pinto, que se elabora mezclando arroz y frijoles cocidos, bien fritos. Este es también el platillo en el que más se percibe la influencia africana. En Ghana, y en general en muchos otros países del África Occidental, el arroz y los frijoles siguen siendo el desayuno tradicional. En Costa Rica hay muchas discusiones acerca de cuál gallo pinto es el auténtico, pues, no existe un solo gallo pinto, la receta varía de familia en familia. Además, es diferente la base que se prepara en Guanacaste, que queda tostadito con suficiente grasa, a la de Valle Central, más húmedo, con menos culantro y menos grasas. Entre las influencias del pueblo africano en la comida costarricense, vale la pena mencionar que el plátano ha figurado en el continente negro como acompañamiento de diversas combinaciones de arroz y frijoles, que se comen especialmente en el desayuno. Asimismo, los tamales aborígenes eran envueltos, antes de la llegada de los europeos, en las mismas tuzas del elote o en hojas de platanillo criollo, pero, una vez que los colonizadores trajeron el plátano, se comenzó a utilizar su hoja para envolver

los tamales. Es casi imposible conocer la proveniencia étnica de esta costumbre, aunque téngase en cuenta que en África se hacía desde tiempos remotos para envolver diversos alimentos, mientras que en España no existía ningún procedimiento similar en el momento de la conquista. Por último, es necesario mencionar otro plato típico de Costa Rica, el arroz con pollo, que guarda un parecido sorprendente con el arroz wolof, una de las recetas africanas más famosas y extendidas, y señalar el uso del coco, que ha llegado a ser una parte importante de las cocinas de varios países tropicales. Se trata de un fruto que, contrariamente a lo que se cree, procede no de Asia, sino de África, donde se cultiva desde la época de los faraones²⁰.

5 EJEMPLOS CONCRETOS DE REALIA

Los ejemplos concretos que se presentan a continuación forman parte, como ya se había adelantado, de un glosario de culturemas y realia cuyos lemas, que se refieren al ámbito culinario costarricense, son en total 253; a partir de este conjunto, decidí seleccionar 12 de los ejemplos más representativos, los cuales supusieron el empleo de técnicas traductológicas peculiares, es decir:

ES	IT
arroz con camarones y pollo	<i>risotto con gamberi e pollo</i>
ensalada de pollo	<i>insalata di pollo</i>
chiles rellenos acompañados de arroz blanco	<i>peperoni ripieni accompagnati da riso in bianco</i>
arroz a la jardinera	<i>risotto alla giardiniera, a base di chayote, patate e carote</i>
frijoles campesinos	<i>fagioli contadini, accompagnati da platano e carne</i>

²⁰ ROSS GONZÁLEZ, Marjorie. *Entre el comal y la olla*. EUNED, San José, 2014, págs. 3-67.

maduro con queso	<i>platano al formaggio</i>
cajeta de arroz	<i>cajeta di riso, dolce a base di latte, tapa de dulce e vaniglia</i>
gallina enjarrada	<i>gallina enjarrada, ripiena di riso gallina «imbroccata», ripiena di riso</i>
gallo pinto	<i>gallo pinto, piatto a base di riso, fagioli e coriandolo</i>
greater cake	<i>greater cake, torta a base di tapa de dulce e cocco</i>
curry chicken	<i>curry chicken, pollo cucinato con latte di cocco e brodo di pollo</i>
one pot	<i>one pot, riso con baccalà, gamberi, latte di cocco, curry e altre spezie</i>

En lo que atañe a los 253 lemas, de los que se han seleccionado los ejemplos antedichos, la mayoría se tradujeron con un préstamo integral acompañado por una amplificación. Se considera préstamo integral una palabra que no se traduce en la LM al no existir un término equivalente, por lo tanto, en el TM aparecerá tal y como se presenta en el TO; se considera en cambio una amplificación el uso en el TM de un mayor número de significantes con respecto al TO.

Ante todo, cabe destacar que los lemas, que he seleccionado al indicar el nombre de un plato concreto típico de Costa Rica, son unidades concretas que se relacionan con una cultura específica, por lo tanto, son realia y no culturemas. Para traducirlos se emplearon diferentes técnicas dependiendo de las problemáticas que cada lema presentaba. En algunos casos fue posible encontrar un equivalente en la cultura italiana –teniendo en cuenta que hay que hablar de niveles de equivalencia– y, por lo tanto, se adoptó una técnica de traducción directa, es decir, los lemas se tradujeron literalmente, tal es el caso de: «arroz con camarones y pollo» que se tradujo: *risotto con gamberi e pollo*, otro ejemplo es: «ensalada de pollo» que a su vez se tradujo: *insalata di pollo* o: «chiles rellenos acompañados de arroz blanco» traducido: *peperoni ripieni accompagnati da riso in bianco*.

Ha habido otros casos en que la traducción literal no resultó ser suficiente, el realia: «arroz a la jardinera», por ejemplo, traducido literalmente habría

llevado a una interpretación equivocada dado que en italiano existe un plato llamado: *risotto alla giardiniera*, sin embargo, se trata de una comida que se prepara con ingredientes diferentes. Así pues, decidí emplear una ampliación, es decir: *a base di chayote, patate e carote*. Otro caso más fue el de: «frijoles campesinos», donde junto a la traducción literal: *fagioli contadini* añadí la ampliación: *accompagnati da platano e carne*. En cuanto al realia: «maduro con queso» la reflexión fue distinta; en Costa Rica al plátano²¹ lo llaman también «maduro», sin embargo un lector italiano, leyendo este término, no sabría relacionarlo con el fruto tropical, al contrario de plátano –palabra que se está dando a conocer–, razón por la que elegí sustituir la palabra: «maduro» con uno más familiar al lector de la LM, traducéndolo: *platano al formaggio*. Como ya había anticipado antes, la mayoría de las traducciones están formadas por un préstamo integral acompañado por una ampliación, resulta significativo, por lo tanto, presentar algunos ejemplos en donde se haya utilizado esta técnica; tal es el caso de: «cajeta de arroz», traducido: *cajeta de arroz, dolce a base di latte, tapa de dulce e vaniglia*; o el realia: «gallo pinto», traducido: *gallo pinto, piatto a base di riso fagioli e coriandolo*. Aquí nos encontramos ante un fenómeno al que se denomina falso amigo lingüístico y que se produce cuando dos lenguas son cercanas; se trata de lemas que, incluso presentando un notable parecido morfológico y/o fonético, han adquirido significados divergentes en las respectivas lenguas. Un italofoño que no conoce la gastronomía costarricense no entendería que el «gallo pinto» es un plato típico de este país, el único elemento que reconocería en esta locución sustantiva es la palabra «gallo», que, al igual que en español, indica el animal; sin embargo, en esta locución adquiere un significado completamente distinto que me pareció oportuno especificar a través de una ampliación.

En este punto me parece interesante proponer el análisis contrastivo llevado a cabo por Rocío Luque sobre el uso de las preposiciones en ámbito gastronómico en la lengua italiana y española, puesto que la aparente similitud formal, semántica y de uso dificulta su correcto empleo. En lo que atañe a la preposición *a* en italiano puede indicar:

²¹ En la mayoría de los países de América Latina con el término 'plátano' se hace referencia a un fruto tropical que pertenece, al igual que el plátano español, a la familia de las musáceas, sin embargo, se trata de una variedad diferente que se suele comer frita.

1. el origen de la receta (*alla bolognese, alla fiorentina, alla romana, ai quattro formaggi, etc.*)
2. el aliño (*alla carbonara, al pomodoro, alla puttanesca, al ragù, all'arrabiata, ai frutti di mare, etc.*)
3. la modalidad de cocción (*alla brace, al forno, al vapore, allo spiedo, ai ferri, alla griglia, alla piastra, a bagnomaria, etc.*)
4. la modalidad de preparación (*a neve, a caldo, a freddo, al tegamino, alla fiamma, etc.*)
5. la modalidad de presentación (*al piatto, a strati, a suoli, etc.*)

En español los usos a veces coinciden, como en el caso de la modalidad de cocción o del origen de la receta, pero en otros no²². Cuando se señala el tipo de aliño, por ejemplo, en español no se usa la preposición *a*, sino la preposición *con*, esta diferencia es posible notarla en la traducción del realia: «maduro con queso», el cual se tradujo: *platano al formaggio*. En italiano también la preposición *con* se utiliza para indicar un ingrediente, pero el matiz es distinto porque con dicha preposición se quiere subrayar la presencia de un ingrediente específico. Baste pensar en la diferencia entre: *pasta al pomodoro*, donde se indica el aliño en el conjunto, y *pasta con i pomodorini*, donde se hace referencia en manera explícita a los *pomodorini*, es decir, los tomatitos. De la misma manera, en el caso del realia: «arroz con camarones y pollo» he decidido dejar también en italiano la preposición *con* para destacar la presencia de los ingredientes que caracterizan este plato.

Siguiendo en el análisis de las nociones seleccionadas, en las recetas de la provincia de Limón se señala la presencia de algunos anglicismos; esto se debe al hecho de que en esta región el contacto cultural entre los afrodescendientes y los hispanocostarricenses es muy fuerte. Piénsese que la población afrocostarricense constituye el grupo minoritario más grande de Costa Rica y el 16% de los habitantes de la provincia de Limón. Sus antepasados afroantillanos hablaban el criollo jamaquino, un criollo inglés del cual surgió el criollo

²² LUQUE, Rocío. «Los hablantes se comen las palabras: de las mesas italianas a los diccionarios» in Bartolotta Salvatore (Coord.) *Lengua y cultura gastronómicas italianas*. Spagna, EUNED, 2010, págs. 123-124.

limonense, que no es más que un criollo de variación local y particular de esta provincia²³. En general esos elementos se tradujeron manteniendo el préstamo integral inglés, como en los ejemplos anteriores, junto a una amplificación, algunos casos son: *greater cake*, traducido: *greater cake, torta a base di tapa de dulce e cocco*, de la misma manera el realia: *curry chicken* se especificó con la amplificación: *cucinato con latte di cocco e brodo di pollo* y, otro ejemplo más: *one pot*, el cual se tradujo: *one pot, riso con baccalà, gamberi, latte di cocco, curry e altre spezie*.

El último caso que nos queda por analizar es el del realia «gallina enjarrada». Cabe destacar, ante todo, que el término «enjarrada» es un costarricense que significa: ‘poner las manos en la cintura y los codos hacia afuera como a imitar la forma de una jarra’. En la traducción italiana propuse dos alternativas: en la primera creé en italiano una derivación de la locución «en jarra», junto a una amplificación, por lo tanto: *gallina “imbroccata”, ripiena di riso*, en la segunda, en cambio, mantuve el préstamo integral *gallina enjarrada* y, como en la primera propuesta, opté por elegir la amplificación: *ripiena di riso*.

Tras el análisis llevado a cabo de todos los realia de este estudio, me parece significativo terminar el comentario lingüístico destacando que la traducción de una palabra depende, en gran medida, del contexto en que aparezca. Los casos que acabo de presentar pueden considerarse solamente propuestas de traducción puesto que según la tipología textual en que se encuentren podrán tener traducciones distintas. Me refiero sobre todo a las amplificaciones, las cuales pueden tener un número de significantes menores si el texto en el que están incluidas es sectorial, cuya lectura sobrentiende un conocimiento previo del tema; o mayor, si en cambio el mismo texto quiere facilitar a un lector informaciones más detalladas.

CONCLUSIÓN

Es importante volver a hacer hincapié sobre el hecho de que una traducción, para que sea eficaz, debería generar una respuesta cercana lo más posible

²³ ZIMMER, Tanja. *El español hablado por los afrocostarricenses. Estudio lingüístico y sociolingüístico*, Alemania, Kassel University, 2011, pág. 15.

en los lectores del TO y los del TM. Las dificultades que presentan los elementos que he traducido estriban en que tanto un realia como un culturema, por definición, son conceptos que, a la hora de hacer una comparación entre dos culturas, están presentes en una y no en la otra. La consideración general que podemos hacer es que, pese a todas las estrategias de traducción que se hayan empleado, hubo una pérdida semántica que, según mi opinión, era inevitable. Tratándose de universos culturales y físicos totalmente distintos son muy raros los casos en los que exista un equivalente cultural exacto.

Las primeras dificultades se encontraron a la hora de decidir los criterios de recolección de datos. Una cuestión fundamental, en este sentido, fue entender que además de una cultura costarricense existía también una cultura centroamericana y fue preciso elegir si llevar a cabo un trabajo que pudiese extenderse a otros países o más bien —el criterio que se eligió— que se centrara más en la cultura de Costa Rica. Este planteamiento surgió del análisis del *Nuevo diccionario de costarrriqueñismos* de Miguel Ángel Quesada Pacheco, el primer diccionario que consulté mientras estaba en Italia. Una vez que llegué a Costa Rica, en febrero de 2018, la estructura del glosario se desarrolló conforme iba recogiendo otro material; la elección de los libros, tanto lexicográficos como de relevancia cultural, fue fundamental en este proceso.

Además, cabe señalar las limitaciones que este estudio presenta, se trata de un primer intento de realizar un glosario de culturemas y realia costarricenses. La cultura es un polisistema que se compone de muchos subsistemas, de la cocina a la religión, de la política a las tradiciones, y a la hora de recoger el material para la investigación fue difícil hacer una elección equilibrada para incluir todos los ámbitos sin privilegiar ninguno de ellos. Es un estudio que en los años se tendrá que actualizar, será por un lado necesario ampliarlo y por otro reducirlo, sobre todo en lo referente a los culturemas, que son elementos que se incrementan constantemente y al mismo tiempo pierden validez y actualidad. Los realia, en cambio, al ser unidades concretas tienden a ser más fijos.

La palabra «cultura» tiene una esencia intangible, pero se insinúa en cada país, en cada región, ciudad, pueblo o persona. En este glosario el acercamiento fue más general: se trató de incluir los patrones culturales que tenían más relevancias en las siete provincias de Costa Rica, con la conciencia de que mu-

chos elementos se quedarían fuera. Es un comienzo, hasta hoy en día no contamos con estudios que se hayan llevado a cabo en este sentido, y espero que este modelo pueda servir de ejemplo para trabajos futuros.

Los realia y los culturemas son elementos fundamentales en un texto y es importante saber reconocerlos para realizar una traducción eficaz. Si el universo es un polisistema de culturas que se entrelazan constantemente, los culturemas y los realia representan las llaves que abren las puertas para pasar de una cultura a otra. Con lo cual, los traductores, tenemos la obligación de proporcionar al lector todas las herramientas necesarias para que pueda tener acceso a estos nuevos mundos.

BIBLIOGRAFÍA

- BÖDEKER, Birgit y FREESE, Katrin. «Die Übersetzung von Realienbezeichnungen bei literarischen Texten: Eine Prototypologie». *Textcontext*, 2, 2-3, págs. 137-165.
- CASADO VELARDE, Manuel. *Lenguaje y cultura*. Madrid, Síntesis, 1988.
- CHANG VARGAS, Giselle, et alii. *Nuestra música y danzas tradicionales*, 5, CECC, San José, 2003.
- COȘERIU, Eugen. «La socio- y la etnolingüística: sus fundamentos y sus tareas». *Anuario de Letras*, XIX (1981), págs. 5-29.
- HURTADO ALBIR, Amparo. *Traducción y traductología*. Madrid, Cátedra, 2001.
- KATAN, David. *Transalting Cultures. An Introduction for Translators, Interpreters and Mediators*. Manchester, St. Jerome Publishing, 1999.
- LOTMAN, Jurij Michajlovič. «Tesi sull' 'arte come sistema secondario di modellizzazione'», en J. M. Lotman e Uspenskij, Boris Andreevich. *Semiotica e cultura*. Milano-Napoli, Ricciardi Editore, 1967, págs. 3-27.
- LUQUE NADAL, Lucía. «Los culturemas: ¿unidades lingüísticas, ideológicas o culturales?». *Language Design*, 11 (2009), págs. 93-120.

- LUQUE, Rocío. «Los hablantes se comen las palabras: de las mesas italianas a los diccionarios» in Bartolotta Salvatore (Coord.) *Lengua y cultura gastronómicas italianas*. Spagna, EUNED, 2010, págs. 117-127.
- MOLINA MARTÍNEZ, Lucía. *El otoño del pingüino. Análisis descriptivo de la traducción de los culturemas*. Castellón de la Plana, Universitat Jaume I, 2006.
- NEWMARK, Peter. *Manual de traducción*. Madrid, Cátedra, 2016.
- ROMANELLI, Elisabetta. *Del gallo pinto a la guaria morada. Glosario de culturemas y realia costarricenses (español-italiano)*. Tesi di laurea, 2017/2018.
- ROSS GONZÁLEZ, Marjorie. *Entre el comal y la olla*. EUNED, San José, 2014.
- STEINER, George. *Después de Babel. Aspectos del lenguaje y la traducción*. Fondo de Cultura Económica, Madrid/Buenos Aires/México, 1981.
- VERMEER, Hans Josef. «Translation theory and linguistics», en Roinila, Puli, Orfanos, Ritva y Tirkkonen-Condit, Sonya (eds.), *Häkökohtia kääntämisen tutkimuksesta*. Joensuu, University Press, pág. 1-10.
- VINAY, Jean-Paul y DARBELNET, Jean. *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction*. Parigi, Didier, 1958.
- ZIMMER, Tanja. *El español hablado por los afrocostarricenses. Estudio lingüístico y sociolingüístico*. Kassel University, Alemania, 2011.

Los trabajos que se recogen aquí
se presentaron en
FORLINGUA 1 (octubre de 2019).
La edición de esta revista digital se terminó
el 9 de marzo de 2020,
momento en el que se anuncia
la expansión de la pandemia del coronavirus
en España

