

*La investigación,
¿qué es y en qué consiste?*

Sala virtual FORLINGUA 7

ForLingua

27, 28 y 29 - marzo - 2025

FORO SOBRE EL ESPAÑOL: INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA

Sala virtual FORLINGUA 7



Universidad
de Alcalá

ALCALINGUA

PARTE II

PONENCIA INVITADA

La enseñanza del Español como Lengua Extranjera en Guinea Ecuatorial

Síntesis de la tesis doctoral

Universidad de Alcalá

Dr. Daniel Owono SIMA NCHAMA

Doctor por el programa de «Estudios Lingüísticos,
Literarios y Teatrales» de la Universidad de Alcalá

Resumen: El presente artículo de la tesis doctoral sobre La enseñanza del Español como Lengua Extranjera en Guinea Ecuatorial en sus capítulos introductorios, repasa la situación socio-lingüística del país para contextualizar el español allí, describe la lengua en comunidad y la antropología lingüística del país, refinando el contexto multilingüe, plurilingüe y bilingüe, como lo son casi todos los estados del continente africano, para luego obtener los fenómenos resultantes del contacto lingüístico que se registran dentro de este crisol lingüístico. La investigación se centra en la práctica de la enseñanza de ELE en el único país hispanohablante de África, como una referencia fundamental sobre estos estudios en el continente negro y examina el perfil curricular de esta enseñanza allí (los recursos y materiales con que cuenta Guinea Ecuatorial en esta enseñanza, el perfil del instructor, etc.). La tesis, por una parte, analiza la andadura de ELE en Guinea Ecuatorial desde el año 2000 hasta la actualidad en la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial, los centros culturales de español de Malabo y Bata, así como en el sector privado; por otra parte, mide las condiciones materiales, bibliográficas, currículo y recursos humanos que se dan en este aprendizaje. Todo este bosquejo revela la precariedad de condiciones que ofrece Guinea Ecuatorial por la insuficiencia de recursos, estudios, marco de referencia, actualización de las estrategias y recursos aconsejables. Este trabajo toma como parámetros las experiencias diversas expuestas en el capítulo V sobre la praxis local de ELE, las visitas sobre divulgación y difusión de ELE en la CEMAC, las técnicas y metodologías aprendidas de otros programas de idiomas, como el inglés, la experiencia adquirida en formaciones internacionales de manejo y administración de cursos de idiomas en universidades americanas (USC, OK, Medellín) y el bagaje adquirido por el contacto con instituciones empresariales del sector petrolero, respectivamente. Como conclusión, la tesis aconseja una propuesta didáctica innovadora en habilidades separadas, dentro del enfoque comunicativo y del Nuevo Marco Europeo de Referencia (NMER), sin desechar cualquier aspecto útil del estilo directo y del método tradicional.

Abstract: This article, part of my doctoral dissertation on the Teaching of Spanish as a Foreign Language in Equatorial Guinea, reviews the country's sociolinguistic situation in its introductory chapters to contextualize Spanish there. It describes the language community and the country's linguistic anthropology, refining the multilingual, plurilingual, and bilingual context, as is the case with almost all states on the African continent. It then examines the resulting language contact phenomena recorded within this linguistic melting pot. The research focuses on the practice of teaching Spanish as a foreign language in the only Spanish-speaking country in Africa, as a fundamental reference for these studies on the Black continent. It examines the curricular profile of this teaching there (the resources and materials available in Equatorial Guinea for this teaching, the instructor's profile, etc.). The thesis, on the one hand, analyzes the progress of ELE in Equatorial Guinea from the 2000s to the present day, from the National University of Equatorial Guinea, the Spanish cultural centers of Malabo and Bata, as well as the private sector. It also assesses the material, bibliographic, curricular, and human resource conditions that exist in this learning process. This entire outline reveals the precarious conditions offered by Equatorial Guinea due to the inadequacy of resources, studies, framework of reference, updated strategies, and advisable resources. The thesis takes as its parameters the diverse experiences presented in Chapter V on local ELE praxis, the visits to disseminate and disseminate ELE at CEMAC, the techniques and methodologies learned from other language programs such as English, the experience acquired in international training in language course management and administration at American universities (USC, OK, Medellín), and the background acquired through contact with business institutions in the oil sector, respectively. In conclusion, the thesis recommends an innovative teaching proposal for separate skills, within the communicative approach and the New European Framework of Reference (NEFR), without discarding any useful aspects of the direct style and the traditional method

Palabras clave: Español como Lengua extranjera, Marco, Metodologías, Enfoque, Currículo, contexto, Guinea Ecuatorial, Sociolingüística, Antropología lingüística, Lengua en sociedad, África Central, Estrategias, Herramientas de trabajo, Profesor, Estudiantes, Evaluación.

Currículum: Doctor por la Universidad de Alcalá desde el año 2024, en «Estudios Lingüísticos Literarios y Teatrales». En la misma Universidad de Alcalá, es Diploma de Estudios Avanzados en Lingüística Hispánica desde el año 2009. Licenciado en Filología hispánica en un programa de cooperación entre la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial y la Universidad de Alcalá (Erasmus); en el año 2004, se graduó en Ciencias Jurídicas por la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial dentro del sistema LMD en el año 2024. En la Universidad de Carolina del Sur, tiene un Diploma de especialización de profesor de inglés como lengua extranjera obtenido en 2013; asimismo, en este mismo dominio de enseñanza de lenguas extranjeras, un Certificado de profesor de español como lengua extranjera por el Instituto Cervantes en el año 2009. En la actualidad es Decano de la Facultad de Ciencias de la Información y Filología de la UNGE, profesor de Análisis del Discurso y de la Conversación, y de Sintaxis del español. Previamente, ha sido en la UNGE Coordinador académico de idiomas, profesor de ELE y de Inglés como Lengua Extranjera y profesor de Inglés en la Universidad Afroamericana de África Central (AAUCA) bajo supervisión y coordinación de la UNESCO 2020-2022. A nivel privado, es profesor de español y Coordinador académico de la

escuela de idiomas Spateaching. S.L. (2006 hasta la actualidad), a través de empresas, bancos, organismos e instituciones públicas de Guinea Ecuatorial. Tiene publicado dos libros: *EL Diccionario de Anglicismos del español de Guinea Ecuatorial* y *La Enseñanza del español en Guinea Ecuatorial: Guías didácticas de los niveles A1 y A2; B11.1 y B1.2; B2.1 y B2.1*. Ha publicado, asimismo, cuatro artículos científicos en la revista *ForLingua*, y ha realizado diferentes trabajos de investigación.

1. INTRODUCCIÓN

Durante el mes de diciembre de 2023, la Dra. María Ángeles Álvarez me invitó para hacer una presentación de mi tesis doctoral en la séptima edición de la revista *Forlingua*; solo unos meses atrás, vivía en la inmensa alegría de haber obtenido el grado de doctor por la Universidad de Alcalá, mención Cum Laude, con este mismo trabajo. No sabía por dónde empezar en un momento en el que decía, basta ya a tantas horas de concentración, a una vida sin horarios orientada a concluir un proyecto que había comenzado en 2004, cuando inicié los estudios doctorales en la Universidad de Alcalá, en el extinguido Programa de Doctorado de Lingüística Aplicada, bajo la dirección de Isabel Molina Martos.

Como dijo Julio Iglesias en una entrevista, «no llegué a ser abogado, solo por una asignatura que no pude aprobar»; yo no llegué a ser doctor en 2010, por dos motivos. Primero, por un desgraciado episodio por el que tuve que llevar muletas durante dos años, entre 2004 y 2006, provocado por un horrible accidente que me causó una doble rotura de fémur. Esta situación implicó la expiración de la beca de la que disfrutaba sin haber podido acabar los estudios, debido a este tiempo inhábil. Asimismo, a raíz de este episodio, me vi envuelto en diversas presiones familiares y ocupaciones, donde me pilló el toro, pues en este periodo se extinguió aquel programa del antiguo plan.

Volviendo a la invitación de la Dra. Álvarez Martínez, me resultaba sinceramente difícil reemprender unas actividades que pensaba iban a resolverse en un suspiro y poder dedicarme a buscar dinero, a cuidar de mis hijas, de mi mujer y de vivir en familia, cuestiones que había marginado durante aquellos años. Pero recapacité, y haciendo uso de la sabiduría popular «la educación o la formación no acaban», me conciencí en que aquello no hacía más que empezar. Un doctor de verdad no solo debe exigir el título, sino más bien, si quiere competir y actualizarse, debe seguir trabajando, debe publicar, debe participar en simposios, coloquios, seminarios, etc., y mucho más si se le ofre-

ce la oportunidad de publicar en una tan prestigiosa revista de tan eminentes autoridades académicas como es la Revista *Forlingua*.

Tras estas meditaciones surgidas de varios interrogantes, me convencí de la elaboración de este artículo, en el que el objetivo es acercar mi tesis a los lectores interesados, con un resumen que les haga la vida fácil para entender *grosso modo* mi trabajo, sin tener que leer sus cuatrocientas páginas, y poder tener una idea de la misma, recogiendo aspectos decisivos de los cuatro capítulos de la misma. Por una parte, y como es normal en los estudios lingüísticos, ver diversos aspectos generales de Guinea Ecuatorial con el fin de contextualizar el estudio y concienciar a los lectores, así como mostrar el modelo curricular de la enseñanza de ELE en Guinea Ecuatorial en cuanto al desarrollo de esta enseñanza, para ir acercándonos al panorama del español como lengua extranjera en este país. Por otra parte, tratar de ofrecer una idea innovadora que se centra en el desarrollo del trabajo en sí, con unas conclusiones que me siguen animando, pues indican que he realizado un buen trabajo a lo largo de una andadura de más veinte años dedicado a ELE en entidades públicas y privadas de Guinea Ecuatorial. Esto queda recogido en una colección de imágenes, documentos, informes, datos que han marcado mi vida al servicio del español... que, como dijera en unos de los capítulos, «mi vida por el español», aludiendo a un gran visionario de mi país que escribió: «mi vida por mi patria».

Es necesario explicar, en líneas aparte, el porqué del título de la tesis *La enseñanza de español como lengua extranjera en Guinea Ecuatorial*, en vez de *La enseñanza del español en Guinea Ecuatorial*, debido a la confusión que encierran ambas cuestiones. Efectivamente, la enseñanza del español en Guinea Ecuatorial como lengua extranjera merece su denominación y estudio como tales, siendo ese país como un emblema del español en África, aunque no reconocido como una comunidad lingüística de habla hispana, sino de concretar ciertas cuestiones muy específicas y aparejadas, como lo es la enseñanza del español como Lengua Extranjera en Guinea Ecuatorial y, sobre todo, enfrentado a un estado de la cuestión en que pierde la preeminencia que debería tener, si se comparase con otros países del contexto africano (Camerún, Costa de Marfil, Senegal, Benín, etc.) con mejores indicadores en la producción investigativa del español y con una arraigada actividad de ELE. Este panorama obliga a Guinea Ecuatorial a posicionarse en esta carrera con trabajos de diversa índole.

Una tesis, por supuesto, es una buena referencia para abordar la enseñanza de ELE no solo en África, sino en el mundo, ya que el español guineano es una variedad aparte dentro de la dialectología hispánica; aun cuando autores como Quilis o Moreno Fernández la sitúan y la enmarcan no así, sino como una variedad peninsular por su falta de vulgarismos o de diferencias dialectales, como sucede en zonas del español hispanoamericano. Abordar la enseñanza del español en Guinea Ecuatorial es un tema interesante, que conlleva un estudio bastante genérico, con el análisis de parámetros diversos.

El panorama expuesto no resuelve el problema de la ventaja y delantera tomada por los países aludidos frente a Guinea Ecuatorial. A pesar de ello, se sigue teniendo al país como el lugar de referencia. En 2023, tanto la AECID como el Instituto Cervantes, han acordado establecer la sede del observatorio del Instituto Cervantes para África en Malabo, en el seno de la UNGE. Es importante que se hagan estudios de ELE en Guinea Ecuatorial, sin quitarle importancia alguna al tema de la enseñanza del español en Guinea Ecuatorial, que de alguna manera ya tiene sus bases establecidas con los esfuerzos de los gobiernos de Guinea y España en la confección y diseño curricular del sistema educativo nacional, donde el español cuenta con manuales y guías didácticas.

El objetivo del trabajo es poner una primera piedra con un trabajo profundo y especializado, con el fin de llenar el gran vacío existente a nivel de referencia en el contexto africano, donde Guinea Ecuatorial debería haber ocupado una posición de primacía, en cuanto a trabajos, referencias, bibliografía, marcos y enfoques. El rastreo realizado sobre la cuestión es el fiel manifiesto de esta preocupación, lo que obliga a que estudios de esta índole se realicen en Guinea Ecuatorial para situar a este país y a su español en el lugar que se merece.

2. GUINEA ECUATORIAL. ASPECTOS GENERALES¹ (GEOGRAFÍA, DIVISIÓN ADMINISTRATIVA, POBLACIÓN, ECONOMÍA, HISTORIA, LENGUAS)

Guinea Ecuatorial es el único Estado africano que se caracteriza por ser de cultura hispánica. El español es su lengua oficial, mientras que el francés y el portugués figuran como lenguas cooficiales, para su integración en las co-

¹ IYANGA PENDI, A. (1995). *Bibliografía de las lenguas de Guinea Ecuatorial y africanas*, t. I. Nau Llibres; QUILIS, A. y CASADO, C. (1995). *La lengua española en Guinea Ecuatorial*. UNED.

munidades de la francofonía y la CPLP; a la par que mantiene las lenguas autóctonas como parte de la cultura y tradición de sus pueblos. La República de Guinea Ecuatorial está situada en la región de África Central y conforma, junto con Camerún, Gabón, Congo-Brazaville, Chad y República Centroafricana, la Comunidad Monetaria de los Estados de África Central (CEMAC), que utilizan como moneda única el franco Cefas.

Aspectos geográficos de Guinea Ecuatorial²

Guinea Ecuatorial está limitada al norte por Camerún, al sur y este por Gabón y al oeste por el Océano Atlántico. Guinea Ecuatorial cuenta con una población aproximada de 1 200 000 habitantes. La República de Guinea Ecuatorial se divide en dos grandes regiones. Su superficie terrestre es de 28 051,5 km² y la marítima de 314 000 km² que constituye la Zona Económica Exclusiva (ZEE). Se sitúa en la zona Ecuatorial de la Costa Oeste de África, en el Golfo de Guinea. El país está dividido en 8 provincias, 19 distritos, 37 municipios y 65 distritos urbanos. Su capital es la ciudad de Malabo, siendo Bata, Palea, Luba, Djibloho, Ebibeyin, Evinayong y Mongomo las capitales de las respectivas provincias.

Región Insular / Bioko

Antiguamente fue conocida como Fernando Poo, que a su vez se subdivide en dos provincias, Bioko Norte y Bioko Sur. En Bioko Norte se encuentra la capital de Guinea, Malabo. La parte insular de Guinea Ecuatorial tiene una superficie total de 2 051,46 Km². A la región insular se suman las islas de Annobón a 670 Km² al sur de Malabo, con una extensión de 17 Km² y una población aproximada de 2 120 habitantes que se concentran en la capital; San Antonio de Palé; Elobey Chico, situada al sudoeste de la desembocadura de Río Muni, de 0,19 km² y está totalmente deshabitada; Elobey Grande, de 2,27 Km² entre 15 y 25 habitantes; Corisco o Mandyi, más al sur, de 15 Km² con una población aproximada de 200 habitantes, esta isla es el corazón del mundo benga, la isla se conoció también con el nombre de «la isla del amor» y, finalmente, las islas

² *Atlas de África. Guinea Ecuatorial* (2001); *Boletín de la Real Sociedad Geográfica de Madrid* (1902); GRANGER, DANTIN, CERECEDA e IZQUIERDO CROSSELLES (1929). *Nueva Geografía Universal*. Espasa-Calpe; NOSTO (1947); TERÁN, Manuel de (1962). *Síntesis geográfica de Fernando Poo*. Instituto de Estudios Africanos; Unzueta, Abelardo de (1947). *Geografía histórica de la isla de Fernando Poo*. CSIC.

de Mbañé, cocoteros y conga, reconocidos de Guinea Ecuatorial a través de la Resolución Núm. 27/2025, de fecha 19 de mayo, después de un largo conflicto de hace más de 50 años, con una ocupación ilegal por parte de Gabón. El INEGE³ –*Guinea Ecuatorial en Cifras, 2023*–, cita:

- Provincia de Bioko Norte (776 km²) incluye dos distritos: Malabo y Baney.
- Provincia de Bioko Sur (1 241 km²) cuenta dos distritos: Luba y Riaba
- Provincia de Annobón, con 17 km², con un distrito con el mismo nombre

Región Continental/ Río Muni

Es el territorio con más extensión de las dos grandes regiones que componen Guinea Ecuatorial (*Atlas de África*, 2001: 12) con, aproximadamente, 26 000 km² y una población de unos 600 000 habitantes. Aquí se encuentra la ciudad de Bata, la segunda más importante de Guinea Ecuatorial después de Malabo. La región continental se compone de cuatro provincias junto con sus respectivas capitales: Evinayong, capital de la provincia del Centro-Sur; Mongomo, capital de la provincia de Wele-Nzás; Ebebiyín, capital de la provincia de Kie-Ntem, y Bata, capital de la provincia de Litoral.

El Instituto Nacional de Estadística de Guinea Ecuatorial, en su edición de 2022, *Guinea Ecuatorial en Cifras* ofrece los siguientes datos de población de la Región Continental:

- La provincia de Litoral (6 665,7 km²) está compuesta por los distritos de Bata, Mbini y Cogo. Este último comprende a su vez los islotes de Corisco, Elobey Grande, Elobey Chico y los islotes Mbañé y otros.
- La provincia de Centro-Sur (9 930,9 km²) está compuesta por los distritos de Acurenam, Evinayong y Niefang.
- La provincia de Kie-Ntem (3 942,9 km²) comprende los distritos de Ebibeyin, Micomiseng y Nsok-Nsomo.
- La provincia de Wele-Nzás (5 025,6 km²) está compuesta por los distritos de Añisok, Aconibe, Mongomo y Nsork.
- La provincia de Djibloho con una extensión superficial de 452,5 km² es de nueva creación y solo comprende un distrito del mismo nombre.

³ Instituto Nacional de Estadística de Guinea Ecuatorial

La Región Continental representa el 92,7 % del total de la superficie de Guinea Ecuatorial, siendo Centro-Sur la provincia más extensa (35,4 %), seguida de Litoral (23,8 %). Las provincias más pequeñas son Annobón (0,1 %) y Bioko-Norte (2,8 %).

Población

Los grupos étnicos principales son, en la región continental, el fan, el niodote, el bisio y el bayele. Existen núcleos importantes de jaúsas, ibos, así como población extranjera, en general, constituida por europeos, americanos y, en los últimos años, asiáticos, especialmente chinos. En Bioko, están los bubis y los fernandinos. Junto a ellos, conviven importantes grupos de las poblaciones de la Región Continental, así como de extranjeros de diversas nacionalidades del mundo. En cuanto a los datos de población del *IV Censo General de Población y Viviendas* (2015), hay que tener en cuenta que se presentaron los resultados definitivos en octubre del año 2017, con una cifra de población es de 1 225 377 habitantes, siendo la Región Continental la más poblada, con una población del 72,2 % del total nacional.

Economía

Si nos centramos en los recursos económicos⁴, hay que destacar que el país ha carecido de industria durante buena parte de su historia hasta el periodo de las explotaciones petrolíferas (1993), cuando se produce y se comercializa el crudo. Durante los periodos precolonial⁵, colonial y autonómico, Guinea Ecuatorial era uno de los principales productores de café, cacao, plátano, etc. del continente africano. El país llegó a tener una de las rentas más altas de este continente, después de Sudáfrica, hasta que en el año 1968 todo se vino abajo con su acceso a la Independencia. A partir de este momento, la principal actividad económica va a ser la explotación maderera (Ocume, Llomba, Obeche, Talí, Azobé, etc.) en manos de franceses, españoles y asiáticos, pero estos grupos pierden influencia en la década de los noventa con la llegada de los americanos y la explotación petrolífera. No obstante, Guinea Ecuatorial es

⁴ *Atlas de África*, op. cit.; QUILIS y CASADO. *La lengua española en Guinea Ecuatorial*, op. cit.

⁵ ABAGA, F., VILAR, M. J. y CASTRO, M. L. de (2002). «Guinea Ecuatorial». *Cuadernos 2*. Centro de Estudios Africanos-Universidad de Murcia.

un país rico con importantes recursos naturales⁶. Actualmente, el panorama económico de Guinea Ecuatorial ha mejorado⁷. Después de muchos años de crisis y de miseria absoluta, en el país empieza a respirarse un horizonte de prosperidad económica, aunque casi todo está por hacer: educación, salud, vivienda, infraestructuras, mercado, y un largo etcétera.

Aspectos históricos de Guinea Ecuatorial⁸

La historia de la República de Guinea Ecuatorial la hemos resumido, recogiendo momentos y fechas históricas. Estas arrancan desde el nacimiento del país, «su descubrimiento», las distintas civilizaciones, los tratados más importantes que han condicionado la andadura histórica de este estado hasta la actualidad. Todo esto se ha resumido en hitos en esta historia organizado así:

- 1469. Guinea Ecuatorial nace para la historia por las exploraciones de los portugueses Lope Gonçaves y Fernando Poo.
- 1471. Juan de Santarem y Pedro Escobar descubren Annobón.
- 1474. Fernando Poo descubre Bioko.
- 1479-1480. Se firma el tratado de Alcaçovas-Toledo (1479-1480) que delimita la competencia de cada país a raíz de las disputas entre Francia y España.
- 1472. Llega a Bioko una expedición de misioneros franciscanos procedentes de las Islas Canarias, y el Papa Sixto IV crea una nunciatura que dirige Fray Alfonso Bolaños.
- 1777. Se firma el tratado de San Ildefonso y, poco después, el Tratado del Pardo. Con estos dos acuerdos, Portugal cede a España las tierras de Fernando Poo, Annobón y Corisco a cambio de la colonia de Sacramento, situada al sur del actual Uruguay. Se delimitan los límites geográficos de

⁶ Según datos de Quilis, en 1988 «el 8,2 % de la superficie del territorio está cultivado, el 3,7 % está dedicado a prados y pastos, el 46,2 % es selva y el resto es incultivable». Se sabe que, en el suelo guineano, existen otros importantes recursos, como el manganeso, oro, potasio, magnesio, hierro, según el mapa geológico de Guinea Ecuatorial. (Quilis y Casado. *La lengua española en Guinea Ecuatorial*, op. cit.)

⁷ *Atlas de África*, op. cit.: «El Producto Interior Bruto se ha visto multiplicado por 4,6 desde 1995. El PIB por habitante superó en el año 2000 los 2 200 dólares USA por habitante».

⁸ *Estudios Africanos. Revista de la Asociación Española de Africanistas (R.E.A)*, vol. VII, n.º 12-13 (1993). Hispagraphis.

Guinea Ecuatorial, donde pierde el 80 % de sus territorios quedándose reducido a la extensión actual de 28052 km².

- 1778. Llega a la isla de Bioko la primera expedición de españoles encabezada por el brigadier Conde de Argelejo.
- 1798. Salió de Montevideo una expedición marítima para ocupar las islas españolas, pero fracasa por el paludismo y otras enfermedades tropicales.
- 1815. El congreso de Viena declara abolida la trata de esclavos. Dicho tribunal se instala primero en Freetown (Sierra Leona) y después, con la autorización del gobierno español, se traslada en 1827 a Fernando Poo, donde se funda el 25 de diciembre del mismo año la ciudad de Clarence⁹, germen de la futura Santa Isabel y posterior Malabo.
- 1845. Juan José Lerena izó la bandera española en Clarence, le puso el nombre de Santa Isabel, dictó disposiciones para su gobierno, cambió los topónimos ingleses de la isla por otros españoles, recorrió y organizó las islas de lo que hoy es Guinea, y nombró como gobernador, con determinadas facultades, a John Beecroft.
- 1875-1877. Llegan las expediciones de Manuel Iradier y Bulfy explorando las islas de Fernando Poo y las de Elobey y Corisco, así como el territorio de Río Muni.
- 1858. Carlos Chacón impone orden en el territorio guineano, sometiendo los desmanes de ingleses, alemanes y franceses, e inicia seriamente su colonización, promulga el Estatuto Orgánico de la Colonia y declara la religión católica como única en el territorio. Traen de Cuba negros «emancipados» y deportados políticos, se construyen buenos edificios y se impulsa el comercio.
- 1883. Llegan a Fernando Poo y a Annobón los misioneros Hijos del Inmaculado Corazón de María, a quienes la Santa Sede había confiado el

⁹ Empieza de este modo una verdadera colonización inglesa por medio de comerciantes y misioneros evangélicos. Se importaron, como colaboradores auxiliares y subalternos, exesclavos procedentes de Freetown, llamados «fernandinos o criollos». Eran de habla inglesa y con ellos se origina y difunde un «pidgin-english» local basado en el «criyo» de Sierra Leona. Estos fernandinos ejercieron profesiones de diverso tipo: propietarios de terrenos, maestros, misioneros, comerciantes, agricultores, etc.

vicariato apostólico de Fernando Poo. Se inicia así la educación y la evangelización en español.

- 1887. Se abre ya una comunicación marítima regular con España y se desarrolla la economía agrícola, por medio de «finqueros» y de compañías procedentes de la Península Ibérica, con la ayuda de braceros liberianos primero, y con la de cameruneses y nigerianos después. En definitiva, comienza una nueva época para Guinea.
- 1901. El geógrafo Enrique D'Almonte, miembro de la comisión de límites, levantó el primer mapa de la zona continental española, que se llamaría Río Muni. Un real decreto, de 11 de junio de 1904, reglamenta la administración de los territorios españoles del Golfo de Guinea. Así se inicia la etapa de colonización que durará hasta 1959.
- 1959. La ley de 30 de julio (*B.O.E.*, 31-VII-1959) sobre la *Organización y Régimen Jurídico de las Provincias Africanas* convierte el territorio en dos provincias, Fernando Poo y Río Muni, y equipara los derechos de sus habitantes con los de los españoles.
- 1968. Siguiendo las indicaciones de las Naciones Unidas y los deseos de los nacionalistas guineanos (Acacio Mañé Elá), España, a través de Manuel Fraga, concedió el Estatuto de Autonomía a sus provincias guineanas, con órganos legislativos y ejecutivos propios, bajo la presidencia de Bonifacio Ondó Edú.
- 1968. Francisco Macías accedió a la jefatura superior del país, cuando el país logró la independencia, el día 12 de octubre. Este momento histórico coincidió con la edad de oro del país, de manera que el periodo autónomo es aún recordado con nostalgia.
- 1979. Teodoro Obiang derrocó el gobierno de Francisco Macías y su legislatura es la que ha gobernado Guinea hasta la actualidad.

Repaso de las lenguas de Guinea Ecuatorial

Las primeras investigaciones sobre las lenguas habladas y escritas en este país se publicaron entre los años 1940 y 1960¹⁰. Estas empezaron a ser abordadas, principalmente, por los Padres Misioneros Hijos del Corazón de María

¹⁰ Archivos del Instituto de Estudios Africanos, vol. 27 (1954).

(claretianos), pero más tarde tendrían la ayuda y colaboración de la Dirección General de Marruecos y, en la actualidad, la del Instituto de Estudios Africanos.

Las obras de los Padres Misioneros se caracterizaron por la falta de rigor científico, puesto que su intención no era hacer ciencia filológica, sino más bien proporcionar medios tanto a los indígenas como a los europeos para conocer mutuamente sus idiomas y ayudarse en su propia misión. El compendio de estas obras se compone de catecismos, escrituras sagradas, diccionarios y gramáticas, según señala González Echegaray (1959: 1-2). El acceso a estas obras, hoy en día, es desgraciadamente casi imposible¹¹.

Algunas de las obras a las que nos referimos son las de Bagen Corrella (1947), dedicada principalmente al estudio de los topónimos de la entonces Guinea Española y de Río Muni, su zona continental; la de L. Boeck (1950), quien estudia la geografía de las lenguas bantúes, entre las que se incluyen las lenguas indígenas de Guinea Ecuatorial, y las de Heriberto Ramón Álvarez (1951 y 1954), que se ocupa del estudio de mitos, leyendas y folclore de Guinea Ecuatorial, y de la influencia de las lenguas aborígenes en la instrucción de los guineanos. Apenas aparecen referencias ni de obras religiosas, como los catecismos, ni de los diccionarios y gramáticas de los Misioneros Claretianos. Cuatro obras emblemáticas resumen de forma acertada la dialectología de Guinea Ecuatorial¹²:

1. Carlos González Echegaray en el volumen I de su obra *Estudios Guineos* (1959: 1-71)¹³ establece la clasificación de las lenguas y dialectos de Guinea Ecuatorial. El autor estudia con detenimiento la variedad ndowe, baseke y la lengua fan, y culmina el trabajo con un compendio bibliográfico nacional y extranjero, compuesto de veintiséis obras generales, setenta y ocho gramáticas y diccionarios, y treinta y nueve libros escritos en lenguas indígenas. El volumen II lo dedica a la investi-

¹¹ GONZÁLEZ ECHEGARAY, C. (1959). *Estudios Guineos I*. CSIC.

¹² GONZÁLEZ ECHEGARAY, C. (1959 y 1964). *Estudios Guineos*, vol. I-II. CSIC.

¹³ *Ibidem*. En esta clasificación, el bubi resulta bastante completo; las lenguas continentales menos. El benga es el más antiguo. El combe es más evolucionado, más dulce y de más rápida articulación que el pamue / fang. El annobonés es, en gran parte, una formación criolla del portugués. El castellano se habla con mucha corrección allí, aunque no es extraña la influencia que, sobre este, ejercen las lenguas locales.

gación etnológica, a la par que incluye una serie de trabajos monográficos sobre las poblaciones indígenas de Guinea Ecuatorial

2. Castillo Barril (1966: 6-29)¹⁴, en su pequeña monografía de no más de 35 páginas, muestra la convivencia del español con las lenguas aborígenes, así como la influencia que estas ejercen sobre el español. Este trabajo es fruto de una conferencia pronunciada por el autor en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, en 1966.
3. Antonio Quilis y Celia Casado Fresnillo¹⁵ son los autores de la obra que aborda con más profundidad el español de ese país, la completa, puesto que presenta una descripción de su español en todos los niveles del análisis lingüístico, partiendo de las encuestas realizadas en todo el territorio a cuatrocientos sesenta y seis guineo-ecuatorianos, a las que hay que añadir una cantidad muy importante de material escrito. Además, se analizan los problemas sociolingüísticos y políticos que han conducido al estado actual del español y las actitudes que los hablantes tienen ante este y sus lenguas indígenas. La obra de Quilis y Casado incorpora, asimismo, una amplia antología en la que se recogen textos orales, de los que una buena parte se ofrecen en casetes que se adjuntan a la obra, y textos escritos, respetando siempre la versión original.
4. Por último, Augusto Iyanga Pendi (1996: 4-25)¹⁶ presenta una bibliografía que recoge los estudios realizados sobre las lenguas de Guinea Ecuatorial, tanto gramáticas y diccionarios como obras escritas en estas lenguas y las de otros países africanos.

Las lenguas africanas de Guinea Ecuatorial

Las lenguas de Guinea Ecuatorial, aunque no forman parte de las poderosas de ese continente —el fulan, el lingala, el kibundu, el swahili, etc.—, tampoco constituyen una novedad para la lingüística africana y mundial, ya que

¹⁴ CASTILLO BARRIL, M. (1966). *La influencia de las lenguas nativas en el español de Guinea Ecuatorial*. CSIC.

¹⁵ QUILIS, A. y CASADO FRESNILLO, C. (1995). *La lengua española en Guinea Ecuatorial*. UNED.

¹⁶ IYANGA PENDI, A. (1996). *Bibliografía de las lenguas de Guinea Ecuatorial y africanas*. I. Nau Libres.

aparecen perfectamente catalogadas en los principales manuales que abordan esta problemática, como los de Juan Carlos Moreno Cabrera (1990: 15-49)¹⁷ y Rafael del Moral (2002: 546)¹⁸.

El estudio del primer autor es un catálogo que recoge las principales lenguas del mundo, incluyendo su ámbito geográfico y el número de hablantes de cada una. En sus páginas no precisa un número estándar de lenguas habladas en el mundo. Habla de recuentos optimistas que señalan unas cinco mil lenguas en nuestro planeta y de recuentos restrictivos que catalogan solo unas tres mil. En este estudio, las lenguas de Guinea Ecuatorial no aparecen registradas en su totalidad debido a los criterios de selección marcados por el autor, las únicas que aparecen son el fan y el bubi. Todas estas se recogen en la Zona A que incluye a Camerún, Gabón, Guinea Ecuatorial, Zaire (la actual Congo Brazaville) y República Centroafricana.

El segundo autor mencionado para esta temática recoge, asimismo, las lenguas fan y bubi, y habla del español como lengua oficial del país, el francés como lengua cooficial y el krío o criollo de base inglesa (pichi) como la lengua de comunicación interétnica. Creemos que Del Moral ha seguido, al igual que Juan Carlos Moreno, unos parámetros de selección que no han favorecido la inclusión de todas las lenguas del pequeño país hispanohablante. Debido a esta situación, nos ha parecido bien que dediquemos unos apartados que puedan completar la información de estos lingüistas y advertir a los hablantes de las lenguas omitidas –ndowe, bisio, nyele, fa d’ambó, pichi– que tengan en cuenta los criterios de selección seguidos por los referidos investigadores y que no se sientan subestimados por las omisiones ni mucho menos discriminados.

Por lo que respecta a las lenguas africanas en sí, los diferentes estudiosos de la Lingüística Africana han coincidido en clasificar las mismas en dos grandes agrupaciones¹⁹ o familias principales:

Las lenguas semitas. Se localizan en Oriente Medio y en la cuenca mediterránea de África del Norte, de cultura y tradición occidental o musulmana.

¹⁷ MORENO CABRERA, J. C. (1990). *Lenguas del Mundo*. Machado.

¹⁸ DEL MORAL, R. (2002). *Lenguas del Mundo: Diccionario Espasa*. Espasa-Calpe.

¹⁹ CASTILLO BARRIL (1966). *La influencia de las lenguas nativas...* op. cit., p. 5; GONZÁLES ECHEGARAY (1959). *Estudios Guineos*, op. cit., p. 13.

Las lenguas negro-africanas, entre las que cabe distinguir el sudanés y el bantú. El grupo sudanés ocupa toda la parte del sur del Sahara, abarcando los actuales territorios del Senegal, Gambia, Guinea-Bissau, Guinea-Conakry, Sierra Leona, Liberia, Ghana, Sudán, Benín y Costa de Marfil, parte de Camerún, Chad, Ubangui Cari, una zona de Kenia y parte del Sudán. El grupo bantú se extiende desde una línea que, partiendo de Calabar en Nigeria y atravesando el Camerún, el Río Ubangui, el Lago Alberto y el Nilo superior, termina en las riberas del Nairobi, en Kenia. A este grupo pertenece la totalidad de los pueblos y lenguas de Guinea Ecuatorial. Las lenguas africanas autóctonas de Guinea Ecuatorial son principalmente cinco: fan, bubi, ndowe, bujeba, nyele. Según Castillo Barril (1966: 6), todas ellas coinciden enteramente en sus sistemas fonético, morfológico y sintáctico, comunes a todos los elementos esenciales del lenguaje humano. Sus características las reduce principalmente a estas:

- *Fonéticas*. Poseen abundantes consonantes nasales, sordas, duras y ásperas y, asimismo, abundantes vocales abiertas y cerradas, intermedias y semivocales.
- *Morfológicas*. Son lenguas de «clases nominales», es decir, que al carecer de género y de número, se clasifican en clases. El género y el número se forman mediante prefijos nominales. Presentan prefijación alterativa dentro de una oración y poseen un acento musical característico.
- *Sintácticas*. El orden de las palabras de un idioma obedece a una serie de razones sociológicas y sociales, como función específicamente espiritual. Por ello, cada lengua posee un orden lógico de sus elementos de expresión, sin que eso conlleve una regla común para las demás.

Fangüe²⁰ / Fan²¹. Es una de las lenguas aborígenes de Guinea Ecuatorial y la que presenta un número de hablantes más elevado, ya que, de las seis provincias administrativas de Guinea Ecuatorial, el fan se habla prácticamente

²⁰ TESSMANN, G. (2003). *Los Pamues*. Wasmuth.

²¹ QUILIS Y CASADO (1995). *La lengua española...*, op. cit., p. 29; BACALE (1957); BIBANG OYÉ (1990). *Curso de lengua Fang*. Centro Cultural Hispanoguineano; BOLADOS CARTER (1944-1945). *El Diccionario y la gramática*; COSTA (1926). *El Diccionario manual español-pamue y pamue-español*, 1926; *Los Elementos de Gramática pamue* 1901; NZÉ ABUI, 1975; GONZÁLEZ ECHEGARAY, 1951^a y 1959; NDONG, 1957; NDONG ESONO, 1956; OSSORIO ZABALA, 1887; PANYELLA Gómez y Sabater, 1955; Soler, 1957; TESSMANN, 1913, 1913^a, 2004, pp. 33-59.

al 100 % en cuatro de esas provincias²², con alguna pequeña excepción en la provincia de Litoral, donde las lenguas denominadas playeras coexisten con ella. La lengua fan se habla, además de en Guinea Ecuatorial, en Camerún y Gabón, en porcentajes muy considerables. En el país africano la lengua fan cuenta con las variedades de ntumu y okack, aunque dentro de estas, existen otras subdivisiones lingüísticas. En cuanto a la familia etnolingüística del fan, existe una divergencia de opiniones. Quilis y Celia Casado (1995: 29) la clasifican dentro de la familia bantú noroccidental, Julián Bibang Oyé (1987: 15-16) dice que pertenece a la familia Níger-Congo, del tronco Benue-Congo, y Germán de Granda (1994: 456-471) considera que pertenece a la familia Beti-Bulu. Todas estas clasificaciones se pueden considerar aceptables, ya que los subgrupos señalados por estos diferentes autores están dentro del gran tronco bantú. Solo Augusto Iyanga Pendi presenta una hipótesis bastante diferente al afirmar que el fan pertenece al grupo sudanés.

Bubi²³. La lengua bubi²⁴ es otra variedad de las lenguas aborígenes de Guinea Ecuatorial. Se habla solamente en la isla de Bioko, de donde es la lengua autóctona. Más recientemente, con la llegada a la isla de otros grupos poblacionales, el bubi empieza a convivir con otras modalidades lingüísticas, con el español a partir de mediados del siglo XVIII y comienzos del XIX, pero también con el pichi. A partir de entonces, el bubi coexiste con otras lenguas –pidgin-english de Camerún y Nigeria, el grupo fan y las lenguas playeras–. En cuanto a su extensión geográfica, el bubi se habla exclusivamente en los territorios guineanos de Bioko. El 80 % de los estudiosos del bubi –Justo Bolekia Boleká, Germán de Granda, Antonio Quilis, Manuel Castillo Barril y Julián

²² El número de hablantes del *Fang* es el más elevado del país. Esta etnia ocupa toda la zona interior de la región continental guineo-ecuatorial, extendiéndose con rapidez por la zona costera, donde va absorbiendo a los grupos comúnmente denominados playeros, que son los bengas, combes, basekes, balengues y bujebas. Su número ha aumentado también notablemente en Bioko y constituye el grupo étnico más numeroso en la misma capital. Granger, Dantin e Izquierdo (1929, 63), en la obra de Quilis (1985) señalan que «los *Fan* son dominantes en número, son pueblos procedentes del interior que han dominado a los pueblos fragmentarios del litoral», mientras que Julián Bibang Oyé dice que muchos jóvenes y mayores de otras etnias «hablan incluso el *Fan*».

²³ BOLEKIA BOLEKÁ, J. (1997). *Breve Diccionario bubi-castellano y castellano-bubi*. Gram Ediciones. boöbbe: S, *pescador*. «sobre el origen de la palabra bubi», pp. 349.

²⁴ QUILIS y CASADO (1995). *La lengua española...*, op. cit., p. 27.

Bibang Oyé— no señala ningún otro territorio guineano o africano donde se hable o exista alguna variedad de esta lengua. No obstante, González Echegaray plantea una teoría diferente, pues cree que el bubi tendría ramificaciones en Gabón, con los grupos lingüísticos que se encuentran en la desembocadura del río Ogoue (Galoa y Pongwe), así como al sur de Camerún con los pueblos bati. Asimismo, nuestro autor plantea algunas semejanzas del bubi con los grupos playeros benga. A. del Molino (1994: 207) engloba etnológicamente a este pueblo con una tribu cercana a Lagos, por la semejanza de algunos rasgos de esos pueblos con el bubi.

Ndowe²⁵. La lengua ndowe se habla en la provincia de Litoral, que comprende las regiones de Bata, Mbini, y Cogo, así como las islas de Corisco, Elobey Grande y Elobey Chico. El porcentaje de hablantes de esta lengua es muy inferior en las regiones de Bata, Mbini y Cogo en comparación con la gran mayoría fang. El ndowe solo puede superar a los otros grupos denominados bujebas en Bata y Mbini, y a los grupos pigmoides (Bayele) de Ayamiken, en las fronteras de Bata con la costa atlántica. Nosotros preferimos usar el término ndowe, porque entendemos que sus diferentes subgrupos pertenecen a un mismo tronco llamado ndowe. Estas variedades son comprensibles entre ellas.

El motivo de distinguirlas es extralingüístico y radica en las diversas luchas internas que existían entre sus respectivos pueblos. En Guinea Ecuatorial los pueblos combes han dominado a los bengas y las otras variedades son casi inexistentes hoy. Los bengas, asentados principalmente en Corisco, emigraron en su mayor parte a Gabón, dejando campo libre a los combes. Esta pugna hace que los bengas no quieran identificarse con los combes y, sobre todo, nosotros creemos que desunen a su pequeño pueblo, cuando lingüísticamente tienen casi todo en común. En su clasificación, tanto Antonio Quilis y Celia Casado (1995: 28) como Augusto Iyanga (1992: 30-44) coinciden en que todas estas lenguas pertenecen a la familia bantú del tronco congolés. El número de ha-

²⁵ IYANGA PENDI (1992). *El pueblo Ndowe*. Nau Llibres, p. 32. Etimológicamente, la palabra *ndowe* consta del participio *ndo* (cogido) y del pronombre *we* (nosotros): *ndo* (cogido / s), *i/w* (nosotros). O sea, *ndowe* quiere decir, *cogidos nosotros* o *nosotros cogidos*. Nosotros estamos cogidos los unos a los otros, estamos cogidos mutuamente como *ngokobi*, como cadena, como dátiles, como un árbol con extensos ramales y bien arraigados en tierra, un pueblo que es como un racimo de piña, los hombres unidos, pueblos unidos, los que están unidos...

blantes del ndowe es cada vez más reducido frente a la gran mayoría fan. No obstante, la vitalidad del ndowe logra mantenerse frente a la elección de los bubis por el pichi.

El hecho de que predominen las variantes benga y kombe sobre otras de la etnia ndowe se debe a que los primeros centros de civilización de este pueblo se instalaron en zonas pobladas por combes y bengas. La variedad benga tuvo mucha difusión a finales del siglo pasado y ha sido objeto de abundantes estudios etnolingüísticos, de ella se han editado gramáticas y diccionarios; sin embargo, su expansión es en la actualidad casi nula. Por el contrario, el kombe es la que goza en estos momentos de más expansión, con su entonación dulce y su articulación rápida, según Iyanga Pendi. Para muchos, los términos ndowe y kombe plantean la misma confusión que se observa con las expresiones ndowe y playero, u otras que hacen referencia a las tribus que integran este pueblo.

Bujeba. Antonio Quilis y Casado (1995: 29) indican que el bujeba²⁶ es una lengua que pertenece al bantú medio del oeste. Se localiza tanto al norte y al sur de Bata como al sur del Río Benito. Actualmente, el número de hablantes ha disminuido por influencia del fan, en donde este actúa como superestrato.

Nyele / nyer²⁷. Es el grupo pigmoide de Guinea Ecuatorial. Todos los autores que han estudiado las lenguas de Guinea hasta el momento han ignorado la existencia de este pueblo y de su lengua. El grupo se denomina oficialmente bayele y se sitúa geográficamente en la provincia de Litoral, en la capital Bata. Su lengua, el nyele, no tiene ninguna influencia en el país, pues pertenecen sus hablantes a un grupo nómada que vive aún en la prehistoria y en el interior de los bosques del litoral continental. Hay que tener en cuenta que los bayeles se han caracterizado por su rechazo a tener cualquier contacto con la civilización. Para nuestro estudio consideramos que, si hacemos una descripción de todas las lenguas de Guinea Ecuatorial, hay que citar todas las que existen, independientemente del estatus social o prestigio de las mismas. Los bayeles han sido estigmatizados por su estatus de nómadas, cuando realmente mucha gente les guarda mucho aprecio por su habilidad para curar enfermedades complicadas,

²⁶ QUILIS y CASADO (1995). *La lengua española...*, op. cit., p. 29; GONZÁLEZ ECHEGARAY (1964). *Estudios Guineos*, II, op. cit., p. 48.

²⁷ *Atlas de África* (2001), op. cit., p. 24.

para las que no se encuentra una explicación exhaustiva en la ciencia, según los criterios de la medicina occidental.

Lenguas mixtas o criollas. Las lenguas mixtas o criollas de Guinea Ecuatorial son principalmente dos: el pichi, de base inglesa, y la fa d'ambó, de base portuguesa. Ambas son el resultado de la influencia de las lenguas que ingleses y portugueses han legado a Guinea Ecuatorial.

Fa d'ambó²⁸. Es una lengua mestiza, lengua criolla que se habla en Annobón —territorios isleños guineanos alejados²⁹ no solo del propio país, sino de Santo Tomé y Príncipe—. La isla en cuestión fue descubierta por los portugueses en el año 1471 y le pusieron por nombre 'Anno bó' (esto es, 'año bueno'), por haber sido descubierta en pleno año nuevo. Esto constituye un claro ejemplo del carácter criollo de su lengua. Aparte de esta lengua, germen de la influencia lusa, el legado portugués en esta zona se manifiesta, asimismo, en topónimos antiguos, como Fernando Poo o Fermosa, que es hoy la actual isla de Bioko.

La lengua de Annobón es una realidad lingüística totalmente diferente de las citadas anteriormente. Al igual que el pichi, es el resultado de una situación de lenguas en contacto. A diferencia de este, su proceso de asimilación se produjo en Annobón por la convivencia de portugueses y annoboneses, que hablaban dialectos del kikongo y kibundu, mientras que el pichi fue un producto importado que llegó a la isla de Bioko y se vio fortalecido por el positivo estatus social del que gozaban sus primeros hablantes.

No obstante, las bases lingüísticas del kikongo y kibundu no permiten que la fa d'ambó se diferencie mucho de la realidad bantú, cuestión que algunos investigadores no siempre han tenido en cuenta, al afirmar que esta lengua es la única de las lenguas guineanas ajenas a la familia bantú, olvidando que sus bases africanas son originalmente de la referida familia. Según Germán de Granda (1994: 424), los motivos que favorecieron la aparición de esta lengua fueron principalmente tres: ausencia en la isla de hablantes de un portugués

²⁸ GRANDA, Germán de (1994). *El español de América, el español de África y hablas criollas hispánicas*. Gredos.

²⁹ *Ibidem*, pp. 424-440. Me refiero, en especial, a la situación geográfica de Annobón (a trescientas millas de distancia de la isla de Fernando Poo, hoy Bioko, a doscientas de Cabo López y a cien de la isla de Santo Tomé y Príncipe).

estándar, desde el momento de su descubrimiento en 1472 hasta el año 1977, inexistencia de moradores europeos, en especial, de la presencia española y, finalmente, ausencia de la influencia de los medios de comunicación.

Pichi. Es la segunda lengua criolla que aborda nuestro estudio. Como señalamos antes, también es fruto de una situación de lenguas en contacto; sin embargo, no se produjo en Bioko directamente, sino que llegó a la isla con los grupos fernandinos cuando se abolió la «esclavitud». La lengua había ido creciendo impulsada por los antiguos esclavos, que se habían convertido en la clase social más importante de la isla. A ellos se sumaron los inmigrantes vecinos de Camerún y Nigeria, que hablaban una modalidad semejante, y, posteriormente, los bubis, que prefieren el pichi antes que su propia lengua.

Del Molino (1994: 13-15) dedica un estudio muy importante al origen de esta lengua criolla, considerando, al igual que todos los estudiosos de las lenguas guineanas, que es un destacado sistema de comunicación en Malabo, la capital del país, aunque va perdiendo fuerza en la periferia. En la actualidad, el pichi es una lengua más y en Malabo compite con el español y otras lenguas. Una superficial observación del habla de Malabo podría confirmarlo como primera lengua hablada en la capital, ya que se oye en todas las esquinas, incluso en la administración. La lengua fan, mayoritaria entre todas las lenguas indígenas del país, se ve un tanto subestimada por los jóvenes por muchas razones frente al pichi, lo que convierte a esta última en una lengua muy empleada.

John Lipsky³⁰, José Muñoz y Germán de Granda (1871: 215-222) afirman que el pichi no tiene la misma influencia en la región continental, donde el ascendiente de los fernandinos es casi nulo. La presencia en Bata de nativos nigerianos y cameruneses de la misma modalidad hablada, junto con la actitud de los jóvenes provenientes de Malabo, que hablan el pichi principalmente para diferenciarse de los demás jóvenes de Bata, hacen que esta variedad se hable de forma significativa en esa ciudad. A pesar de las campañas llevadas a cabo por misioneros y educadores españoles, así como por los mismos guineanos que advierten a sus hijos de no hablar el pichi por considerarla una lengua vulgar, sin embargo, en las calles de Malabo los niños hablan esa lengua en casi

³⁰ LIPSKY, J. (2004). «The spanish Language of Equatorial Guinea». *Arizona Journal of Hispanic cultural Studies*, 8, pp. 115-130.

todas sus interacciones comunicativas e, incluso, en los orfanatos, donde se supone que se inculca una severa educación.

Lenguas coloniales. Las lenguas europeas u occidentales que se hablan en Guinea Ecuatorial son principalmente tres: el español, el francés y el inglés. El caso del portugués es distinto, como se verá más adelante. El estatus y los usos de las mismas son diferentes. Hemos profundizado más en la lengua española por ser la lengua oficial de Guinea y, sobre todo, por ser el objeto de estudio del presente trabajo. Para ello, abordamos someramente los estudios sobre esta lengua, su cronología en este país, así como hacemos referencia a todos sus niveles lingüísticos.

Español. Para hablar de la lengua española en Guinea Ecuatorial, es imprescindible destacar las obras de Antonio Quilis y Celia Casado (1995) y de John Lipsky (1990), así como los diferentes artículos de Germán de Granda y Carlos González Echegaray, que vamos a desglosar por periodos para analizar la historia de la lengua española en Guinea Ecuatorial y vamos a considerar cinco periodos de tiempo. Se han dividido las etapas del español ecuatoguineano en: *Período inicial (1800-1858)*, *Periodo precolonial (1858-1900)*, *Periodo colonial y autonómico (1900-1968)*, *Periodo poscolonial «de sombra» (1969-1979)* y *Periodo de florecimiento (1979-2023...)*.

Desde el giro político al periodo que hemos denominado «de sombra»³¹, en el año 1979 el español se vio liberado del letargo que padecía. En 1980, muchas estadísticas apuntaban a que había en Guinea Ecuatorial un 63 % de analfabetos, lo que resultaba desastroso para el país y para el español. El primer gran paso, en favor de la lengua española, se da tres años después, convirtiéndola en la lengua oficial de la República de Guinea Ecuatorial. La Carta Magna de Akonibé, aprobada en referéndum en 1982, dice: «La lengua española se reconoce oficial, se reconocen las lenguas aborígenes como integrantes de la cultura nacional».

La recuperación del español ha sido muy positiva, como consideran en sus conclusiones Antonio Quilis y Celia Casado (1995: 34). El español se habla

³¹ El presidente Macías Nguema Biyogo, que gobernó el país entre 1968 y 1979, fue depuesto el día 3 de agosto de 1979, mediante un golpe militar encabezado por el teniente coronel venido de la Academia Militar de Zaragoza, Teodoro Obiang Nguema.

ya con normalidad y con libertad en todos los hogares del país. Por una parte, el resultado de esta recuperación y florecimiento del español se debe, principalmente, al esfuerzo conjunto del gobierno del país y, por otra, a la labor de la cooperación española a través de la FERE (Federación Española de Religiosos de Enseñanza). En el ámbito educativo hay que resaltar el trabajo de los profesores y docentes españoles, realizado con una vocación sin límites, lo cual ha dado sus frutos, logrando una mejor enseñanza y consiguiendo que la lengua española recupere el puesto que le corresponde en la sociedad guineana. Además, hay que destacar la labor patriótica y vocacional de los maestros guineanos que, en las escuelas diseminadas por todo el país, imparten sus clases en español, teniendo en cuenta, sobre todo, los escasísimos recursos de que disponen. Así, es común encontrar en los pueblos aislados de los centros urbanos a niños pequeños jugando y hablando en español. En la actualidad esta lengua está suficientemente arraigada en Guinea Ecuatorial, incluso en las zonas tradicionalmente no hispanizadas.

Francés. Esta lengua no había sido abordada como parte de las lenguas de los pueblos de Guinea Ecuatorial, aunque sí ha estado siempre presente en gran parte de la historia y de la andadura histórico-lingüística de Guinea Ecuatorial. Según la *Revista de estudios africanos* (1993):

Desde la conferencia de Berlín (1884-85) hasta 1968, Francia ha ido prolongando cada vez más su presencia en Guinea Ecuatorial, consiguiendo que, en 1982, se viera en Guinea una presencia considerable de sus empresas; en 1985, se llevará a cabo la construcción y funcionamiento de dos centros culturales de expresión francesa, en el mismo año se obliga a los funcionarios a aprender el francés, con la consiguiente integración de Guinea Ecuatorial en la UDEAC, 'Unión aduanera y Económica de los estados de África central' así como el BEAC 'Banco de los Estados de África Central', exigiendo a la administración que usase el francés como lengua de trabajo; en 1988 se firma un convenio de cooperación de la reorganización de la gendarmería nacional, de la formación de sus cuadros y de la creación de una compañía motorizada, en 1989, el ministerio de educación decide introducir la enseñanza obligatoria del francés para favorecer el bilingüismo. Guinea Ecuatorial es miembro de la Francofonía.

Inglés. No obstante, si tenemos en cuenta los antecedentes históricos de Guinea Ecuatorial, podemos atrevernos a decir que la lengua inglesa no es

una novedad en Guinea Ecuatorial, al ser la lengua europea que más léxico ha transmitido a las lenguas naturales guineanas. ¿Cómo y cuándo? No existen estudios claros sobre esta afirmación, pero un ejercicio sencillo sobre el vocabulario de las lenguas autóctonas de ese país lo podría demostrar...

Portugués. Guinea Ecuatorial es miembro de pleno derecho de la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPL). Sin embargo, la Ley Fundamental de Guinea Ecuatorial, aprobada en febrero del año 2012, y en su artículo 4, establece en su inciso 1, «Las lenguas oficiales de la República de Guinea Ecuatorial son el español, el francés y las que la Ley determine. Se reconocen las lenguas autóctonas como integrantes de la cultura nacional».

La página oficial de la República de Guinea Ecuatorial, publicaba en el año 2010 un artículo con el siguiente contenido:

El Gobierno de la República de Guinea Ecuatorial, encabezado por el presidente de la Nación, Obiang Nguema Mbasogo, y el primer ministro jefe de Gobierno, Ignacio Milam Tang, han dado su aprobación a la presentación del nuevo Proyecto de Ley Constitucional que permitirá convertir al portugués en idioma oficial del país, junto con el español y el francés. La ratificación de este proyecto de ley en la Cámara de Representantes del Pueblo es el único paso que falta para su aprobación definitiva.

Como es normal en la vida, no estática sino dinámica, el Gobierno de Guinea Ecuatorial adujo las razones fundamentadas por su ejecutivo y dentro de su potestad legislativa, presentando un proyecto de ley para la adopción de esta tercera lengua oficial de Guinea Ecuatorial. Por una parte, los intereses históricos y culturales, donde Guinea Ecuatorial mantiene unas raíces históricas con el mundo luso desde los descubrimientos de sus territorios, según el bosquejo histórico de este país; lo cual es un aliciente y un motivo claro por el cual, desde hace años, el Gobierno ecuatoguineano ha sopesado la posibilidad de adoptar el idioma portugués como oficial en el país. Desde el siglo xv, los marinos portugueses fueron los primeros europeos que exploraron la zona del Golfo de Guinea, y los que bautizaron la hoy conocida Isla de Bioko como «Fernando Poo», en homenaje a su descubridor. Las posesiones portuguesas que hoy forman el territorio de Guinea Ecuatorial pasaron a manos españolas tres siglos después, en 1777.

Es por todo lo expuesto por lo que el Gobierno de la República de Guinea Ecuatorial, sancionó el Proyecto de LEY CONSTITUCIONAL NúM. 2010, por la que se modifica el Artículo Único de la Ley Constitucional número 1/1998, de fecha 21 de enero, por el cual se modifica el Primer Párrafo del Artículo 4.º de la Ley Fundamental de Guinea Ecuatorial, cuya reproducción textual recoge:

VISTO la Ley Fundamental de la República de Guinea Ecuatorial;

VISTO asimismo la Ley Constitucional Núm. 1/1998 de fecha 21 de enero por la que se modifica el primer párrafo del Artículo 4.º de la Ley Fundamental del Estado;

REAFIRMANDO que el idioma es el vehículo y el vínculo de comunicación que une los pueblos desde el principio de la interdependencia de los Estados;

CONSIDERANDO que la dimensión afro-ibérica soberana y el lazo histórico-luxo-hispánico constituyen para Guinea Ecuatorial (Afro-hispánica), una base fundamental de cooperación en los campos económico, social, cultural, jurídico-diplomático y técnico-científico con los Países del referido espectro tridimensional.

CONSIDERANDO, además que la inclusión del Idioma Portugués como Oficial en Guinea Ecuatorial no solo contribuiría positivamente al incremento de la cooperación en el contexto afro-ibérico y lujo-hispánico de naciones, sino que reforzaría en gran medida las relaciones de acercamiento, buena vecindad y de hermandad que Guinea Ecuatorial mantiene con un gran número de Estados lujo-hispánicos, miembros fundadores de la Comunidad de Países de la Lengua Portuguesa (CPLP), y

En su virtud, debidamente aprobada por la Cámara de los Representantes del Pueblo en su Periodo Ordinario correspondiente al año dos mil diez.

SANCIONO Y PROMULGO LA PRESENTE LEY:

ARTÍCULO ÚNICO. -Se modifica el Artículo Único de la Ley Constitucional número 1/1998, de fecha 23 de enero, por la que se modifica el Artículo 4.º de la Ley Fundamental del Estado, que queda redactado como sigue:

“Las Lenguas Oficiales de la República de Guinea Ecuatorial son el español, el francés y el portugués. Se reconocen las lenguas aborígenes como integrantes de la cultura nacional”.

DISPOSICIÓN ADICIONAL

Se autoriza al Gobierno para que adopte medidas y programas que sean necesarios y proponga o dicte las disposiciones pertinentes para el desarrollo y aplicación de la presente Ley.

DISPOSICIÓN DEROGATORIA

Quedan derogadas cuantas disposiciones de igual o inferior rango que se opongan a la presente Ley Constitucional.

DISPOSICIÓN FINAL

La presente Ley constitucional entrará en vigor a los veinte días de su publicación en el Boletín Oficial del Estado”

La sociolingüística de Guinea Ecuatorial

Los habitantes de Guinea Ecuatorial emplean para sus interacciones diarias un total de diez sistemas de comunicación. Los usos y funciones de las mismas son diversos. Una minuciosa observación nos lleva a establecer los usos de las lenguas de Guinea Ecuatorial en dos ámbitos: formales e informales.

África muestra una gran diversidad humana. Las diferencias y el grado de diferenciación son sumamente variados y se deben a diversos factores. Se pueden considerar, pues, en un primer nivel, el origen genético, la historia, el aislamiento o el contacto, las mezclas de poblaciones, los movimientos de pueblos, pero también, en un nivel inferior, las diferenciaciones religiosas, económicas y políticas. Las poblaciones humanas africanas actuales se dividen en cierto número de conjuntos amplios relativamente homogéneos, a los que los historiadores suelen llamar civilizaciones y los antropólogos áreas culturales, según afirman C. A. Caranci y J. Bolekia Boleká (2002: 11)32.

La diversidad etnolingüística de África, en especial del África negra –fuente inagotable de conflictos entre sí y de dificultades para la convivencia– es la más grande de todo el globo terrestre, como señalan los autores antes citados. La relación entre lenguas y etnias es tan estrecha que ambas realidades se confunden o se superponen. Estas realidades han estado siempre presentes en la historia de África. Ni el islam ni la colonización ni, como se creyó, los estados coloniales y las independencias han conseguido crear Estados unitarios y unidos, ni acabar con las distintas etnias y lenguas africanas. Antes bien, estas se han reforzado en los últimos años, siendo uno de los factores, activos y pasivos, de la crisis del llamado «estado-nación» a la occidental.

³² CARANCI, C. y Bolekia Boleká, Justo (2002). «La crisis del estado postcolonial. Etnias, lenguas y poder en África». *Cuadernos 1*. Centro de Estudios Africanos de la Universidad de Murcia.

- Guinea Ecuatorial, inmerso en este contexto africano, es fiel imagen de esta caracterización, una sociedad de lenguas en contacto al existir allí varios sistemas de comunicación dentro de su mismo espacio geopolítico —lenguas formales, informales de los guineanos...—. Casi todas las etnias de este país, a pesar de tener una lengua nacional común, como es el español; dos lenguas cooficiales (francés y portugués), dos lenguas mixtas/criollas (el pichi y el ambo) mantienen rígidamente sus lenguas o identidades étnicas³³. Aunque estas no están siendo ni cultivadas oficialmente ni promocionadas, sobreviven oralmente y sus hablantes procuran que se mantengan a lo largo del tiempo, transmitiéndolas de generación en generación.
- Los bayaes constituyen la única excepción, al ser una minoría indígena que no ha tenido una evolución cultural paralela a la del resto de los pueblos de Guinea Ecuatorial, con los que comparten el mismo espacio geográfico. Los bayaes se han mantenido aislados, al margen de la modernidad y de la ciencia. Son los únicos hablantes de Guinea Ecuatorial que viven en un contexto social monolingüe y no hablan otra lengua que no sea la suya. Los intentos de modernización y aculturación de sus pueblos producen un efecto negativo con la huida progresiva de su único núcleo poblacional (Ayamiken) hacia las fronteras con la vecina Camerún.
- Todo este panorama hace que, obviamente, se caracterice a Guinea Ecuatorial como una sociedad donde conviven varias lenguas en las principales urbes del país (Malabo, Bata, Ebibeyin, Mongomo). Obviamente, las influencias más importantes se observarían por el contacto de las lenguas europeas con las autóctonas, al aportar a estas últimas la denominación de los términos de la ciencia, de la tecnología, de la modernidad y de la civilización inexistente en la realidad indígena guineana; dando cabida fundamentada para abordar los fenómenos que resultan en este tipo de escenarios, con un mercado lingüístico que deja la paternidad de:
 - ✓ **Multilingüismo, bilingüismo y diglosia.** Se puede hablar de multilingüismo en Guinea, siguiendo a Humberto López Morales (1989:

³³ SIGUÁN, Miguel (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Alianza Editorial, p. 22.

142)³⁴, porque evidentemente en ese país coexisten y conviven varias lenguas, aunque con diferentes funciones sociales. Naturalmente, podríamos también hablar de bilingüismo si se tiene en cuenta lo que se entiende por ese término. Diferentes estudiosos como Leonard Bloomfield (1933), Einar Haugen (1953) y Weinreich (1953), han tratado el tema del bilingüismo, aunque con algunos posicionamientos diferentes. Moreno Fernández (2005: 207) considera que el término bilingüismo puede definirse como el «dominio pleno, simultáneo y alternante de dos lenguas» y añade que este fenómeno se debe observar desde una perspectiva doble: bilingüismo individual y bilingüismo social. Esta descripción del bilingüismo clarifica la situación social de las lenguas de Guinea Ecuatorial y sus hablantes, porque coexisten lenguas europeas y africanas en Guinea Ecuatorial e individuos con competencia, actuación y uso en muchas de ellas.

El panorama sociolingüístico de Guinea Ecuatorial no queda lo suficientemente claro para entender la peculiar situación no solo de Guinea Ecuatorial, sino de muchos países africanos. Para ello, conviene también explicar el fenómeno de la diglosia, a fin de llegar a una mejor comprensión de la variabilidad lingüística que allí se registra. El término 'diglosia'³⁵, que fue acuñado por Charles Ferguson en el año 1959, es utilizado por Isabel Molina (2005: 7)³⁶, quien considera que este término sirve «para describir la situación sociolingüística de comunidades donde los hablantes usan dos o más lenguas con fines diferentes». A este respecto, el concepto de diglosia da otras pistas para caracterizar y abordar mejor la sociolingüística guineana y para definir las funciones sociales y la relación que mantienen entre sí las lenguas que allí se hablan. En Guinea Ecuatorial, las funciones y usos de las lenguas son diversos: lengua A(ita) para referirse a las lenguas formales con sus respectivas funciones y lengua B(aja), a las siete

³⁴ LÓPEZ MORALES, Humberto (1989). *Sociolingüística*. Gredos.

³⁵ MORENO FERNÁNDEZ (2005). *Principios de sociolingüística...*, op. cit., pp. 221-233.

³⁶ MOLINA MARTOS, Isabel (2006). "El español en Guinea Ecuatorial: aspectos sociolingüísticos", en *Thesaurus*.

lenguas autóctonas, es decir, las denominadas informales, incluidas las mixtas. Las anotaciones de Ferguson son un claro reflejo de la realidad sociolingüística de Guinea Ecuatorial. Las lenguas de los naturales se ven dominadas por las lenguas formales, ya que estas se aprenden y se usan en un contexto más formal que la B(baja); situación de diglosia se registra también dentro de las mismas lenguas indígenas, como es el caso del fan.

- ✓ **Interferencia, transferencia y convergencia lingüísticas.** Cuando varias sociedades y diferentes grupos lingüísticos están en contacto, pueden darse en la lengua fenómenos complejos, según Francisco Moreno (2005: 250), Javier Medina López (1997)³⁷ y Humberto López Morales (1989a: 165-178)³⁸:

1. Por el contacto de lenguas, *interferencia, convergencia, calco y préstamo léxico*.
2. Por los fenómenos que resultan del uso de varias lenguas, la *sustitución de lenguas, el cambio de código o la mezcla de códigos*.
3. Por las variedades derivadas del contacto de las lenguas: las *lenguas pidgins y criollas*.

- ✓ **La alternancia de códigos. ¿Por qué los ecuatoguineanos alternan dos o más lenguas?** Esta cuestión no es exclusiva de los hablantes de Guinea Ecuatorial y ha sido ampliamente debatida desde el punto de vista sociolingüístico (Margarita Vinagre, [2005: 31]³⁹ y Francisco Moreno, [2005: 111-118]), pues el cambio de código es una estrategia que los guineanos utilizan constantemente en sus interacciones diarias.

Cuando los guineanos hablan, seleccionan una de las muchas lenguas en la que tengan una cierta competencia. Esta elección está determinada por factores externos, como el entorno físico, el tema de la conversación, los participantes y la identificación étnica, de ma-

³⁷ MEDINA, Javier (1997). *Lenguas en contacto*, op. cit.

³⁸ ALMEIDA, 1989

³⁹ VINAGRA LARANJEIRA, Margarita (2005). *El cambio de código en la conversación bilingüe: la alternancia de lenguas*. Arco Libros.

nera que la selección de un determinado código no se produce al azar, como lo señala Margarita Vinagre, en cuatro aspectos fundamentales: para expresar identidad, para acomodarse al oyente, para reflejar la distancia cultural y social entre los hablantes y por la elección del tema de la conversación o por una motivación de tipo político.

- ✓ **Transferencias léxicas.** El léxico de las lenguas naturales de Guinea Ecuatorial se caracteriza por incluir una gran cantidad de préstamos de diverso origen –inglés, francés y español, principalmente, en cuanto a las lenguas europeas. Los préstamos de procedencia europea parecen haber entrado en las lenguas ecuatoguineanas durante los períodos de evangelización y colonización, debido a múltiples razones. Sobre los préstamos del inglés en particular existen teorías diferentes sobre sus verdaderas fuentes. Iyanga de Pendi (1992: 165-169), junto con otros trabajos como los de Quilis y Casado (1995: 319) y De Granda (1994: 456-71), afirman que, de entre todas las lenguas europeas que han influido sobre las de Guinea Ecuatorial, el inglés ocupa el primer puesto con abundante incorporación de su léxico a las lenguas del país. Ofrecen datos estadísticos en ese particular. Por su parte, el desarrollo y los medios de transportes hacen que los pueblos europeos tengan acceso a África negra a través del Océano Atlántico; esto le permitió al pueblo ndowe, por su ubicación, el trato constante con gente de diversa procedencia y, por tanto, de diferentes lenguas, usos y costumbres, lo que da como resultado que la lengua ndowe cuente con una cantidad considerable de palabras de incorporación, de neologismos, como consecuencia de la influencia de lenguas diferentes: portugués, holandés, español, inglés, francés y alemán. La superioridad del inglés sobre las demás lenguas muestra una vez más su gran influencia en todo el mundo. En la misma línea de Pendi, De Granda (1994: 456-71) estudió el léxico de la variedad ntumu del fan estableciendo datos estadísticos.

Lenguas de uso formal

Dentro de los ámbitos formales predominan el español, el francés, el portugués, y el inglés, esto es, las lenguas europeas. El español se utiliza en

todos los contextos oficiales de Guinea Ecuatorial: administración, educación, religión, política, etc. Es la lengua con mayor cantidad de hablantes dentro de las lenguas formales e informales. El francés es la segunda lengua formal más importante, no por el número de hablantes, sino por su carácter de lengua de uso en la CEMAC, ya que el país está integrado en su política monetaria, y casi económica. El portugués, a pesar de ser ya la segunda lengua oficial del país, no tiene todavía impacto alguno. Se utiliza principalmente en las relaciones de Guinea Ecuatorial con CPLP; mientras que el inglés es la lengua franca y obligada en el sector de hidrocarburos, el cual constituye casi el 90 % del PIB del país.

Lenguas de uso informal

En los ámbitos informales se encuentran todas las lenguas autóctonas y los dos criollos hablados en Malabo y Annobón, según la clasificación presentada. Las lenguas informales se utilizan en el ámbito doméstico y en los pueblos de los diferentes grupos étnicos de Guinea. Estos grupos no admiten el uso de las lenguas formales o europeas en los registros de sus tradiciones y culturas. En un trabajo de investigación tutelado bajo mi dirección en el año 2024, el filólogo José Luis Mabale aborda en el mismo la falta de dominio de los niños y una mayoría de adolescentes de su lengua materna, el fan. Esta situación se dará posiblemente en las otras lenguas informales del país, debido a la política de recuperación del español adoptada tras el cambio de gobierno en el año 1979, donde se obligaba a los niños a hablar en español en todos los hogares del país, con una fuerte misión de la federación española de religiosos de la enseñanza. A pesar todo, el español sigue ha erradicado en los últimos veinte años las lenguas naturales, pues en determinados contextos no pueden ser utilizadas, como es el ámbito religioso (evangelios y homilías, así como la Biblia).

Dentro de las lenguas informales, el fan es hablado preminentemente por los aborígenes de las siguientes provincias: Centro-Sur, Wele-Nzás, Kie-Ntem y la mitad de Litoral. El bubi en las provincias de Bioko-Norte y Bioko-Sur, últimamente se ha cuestionado su uso en el ámbito doméstico, ya que sus hablantes la sustituyen por el pichi. El ndowe y el bujeba se hablan en Litoral junto con el nyele. El pichi se habla mayoritariamente en las provincias de Bioko y en Malabo constituye la segunda lengua más importante en número de hablantes, ya que funciona como lengua de comunicación interétnica y regional, siempre

en un contexto informal, frente al español. Lo usan los fernandinos, todos los hablantes de las etnias de Guinea y los inmigrantes africanos. El ámbito de mayor vitalidad en el uso de esta lengua se registra en los mercados públicos de Malabo, y de alguna manera en Bata. Es también la lengua preferida por los jóvenes de la capital en sus ambientes deportivos, juergas y diversiones de distinto tipo. Los jóvenes malabeños emplean también esta lengua con muchos otros fines, como muestra de su arraigo en Malabo, para demostrar cierta superioridad frente a otros jóvenes guineanos por encontrarse en la capital, se consideran más civilizados, pues su uso denota un estatus superior cuando se encuentran con los jóvenes de otras partes del país (Bata, Ebibeyin, Mongomo, Evinayong, etc.). Muchos de ellos afirman que «hablando el pichi en Bata, te vas a ligar a todas las chicas de allí». El ambó, única lengua indígena de Annobón, se utiliza como lengua informal frente al español. Sus hablantes han perdido sus lenguas autóctonas, con las que el portugués mantuvo contacto, y en la actualidad tiene mucha vitalidad en Annobón, ya que sus hablantes se encuentran en una situación totalmente aparte. Es una lengua localizada casi en el hemisferio sur de Guinea Ecuatorial, un tanto alejado de las demás provincias ecuatoguineanas. Su lejanía crea incluso una especie de rechazo al resto del país, lo que ha motivado al país redoblar las condiciones de acceso, y comunicación a la isla, para permitir su plena convivencia e identidad patriótica. La lengua ambó suena fuerte y vitalmente en Malabo, con una importante población y una cultura muy excepcional de su famosa tradición «bonko»... Es quizás, la lengua local más difícil de articular y con la que no se atreven otros hablantes locales, debido a su etnicidad, prosodia, y fonética.

3. MODELO CURRICULAR DE LA ENSEÑANZA DE ELE EN GUINEA ECUATORIAL

Se ofrece aquí de alguna manera el modelo curricular ecuatoguineano de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE). En consecuencia, se tratarán algunos aspectos importantes del currículum que se aborda, como el perfil y calidad de los instructores, los materiales didácticos de referencia, las metodologías y enfoques que se aplican y, finalmente, los recursos materiales y tecnológicos adecuados.

Materiales y manuales de ELE

Para ello, se hace una descripción del profesorado de ELE, y se analizan aspectos del profesorado en general, con un recorrido que abarca las diferentes etapas de la historia de Guinea Ecuatorial tanto del periodo autonómico como el de su Independencia, dividido este último a su vez en dos etapas. Se toman las referencias de la obra de María Teresa Avoro, que resume la política institucional del gobierno de Guinea Ecuatorial en materia educativa, con la firma de acuerdos con organismos internacionales y empresas multinacionales, para mejorar el sistema educativo de la primaria y secundaria en Guinea Ecuatorial.

Seguidamente, los materiales de la enseñanza de ELE en Guinea Ecuatorial, con referencias a la obra de Armando Engonga Nchama *La Intrahistoria Escolar de Guinea Ecuatorial*, que trata de la evolución del proceso educativo de Guinea Ecuatorial desde la visión de historiadores y politólogos para extenderse luego en la visión educativa del país. En concreto, se examinan los manuales escolares desde 1992 hasta 1995, con un recorrido por la educación colonial en África y en Guinea Ecuatorial, centrándose preferentemente en los libros escolares tras la independencia de este país desde 1968 hasta 1979 y la primera generación de libros escolares del Consejo Militar Supremo que se inició en 1979 tras el cambio de gobierno perpetrado por un golpe de estado militar en Guinea.

Finalmente, se analizan los manuales escolares de la Reforma de 1995, donde se establece que debe ser renovadora en cuanto a aquellos aspectos que quedaban ensombrecidos en la Ley de 1981 sobre la Educación en general. Centrados en el área de nuestra tesis, se estudian y describen los manuales de Lengua y Literatura Españolas y su problemática. La realidad de este bosquejo es que no ha habido manuales ni materiales dedicados a la enseñanza de ELE en Guinea Ecuatorial, por lo que se puede afirmar que la existencia de estos materiales seguía siendo ignorada desde el momento en que se hicieron estas reformas hasta la actualidad.

Perfil del profesor en general

Para hablar del perfil del profesorado de ELE ecuatoguineano conviene repasar el perfil del profesorado en general en Guinea Ecuatorial. Avoro Nguema (2015), en su capítulo tercero, ofrece datos muy útiles para describir el perfil del profesorado de Guinea Ecuatorial. En este trabajo, la autora habla de esta

actividad como de un beneficio social, «los profesores deben ser capaces de transmitir conocimientos a los educandos, lo que implicaría la madurez de los beneficiarios para transformarse en personas integrales para la sociedad».

Según Avoro Nguema, se necesita dotar al educador de los conocimientos específicos de su área de enseñanza, los recursos y estrategias necesarios para lograr un profesor capaz de transmitir adecuadamente los conocimientos. La autora destaca niveles de formación para una mejor preparación del profesorado. La fase de preentrenamiento, que incluye todas las experiencias relacionadas con la enseñanza que ha vivido el estudiante destinado a ser profesor; la fase de formación inicial, en la que se adquieren los conocimientos pedagógicos especializados y prácticas de la enseñanza; la fase de iniciación corresponde a los primeros años de formación del docente, que aprende por imitación o imposición de aquellos más experimentados; por último, la fase de formación permanente, integrada tanto por las acciones pedagógicas que el sistema implementa como por aquellas realizadas por iniciativa del propio docente para actualizarse.

El perfil del profesorado ecuatoguineano tiene que ir de la mano de la evolución sociopolítica del país, pues la educación ha tenido un desarrollo diferente en cada etapa, desde la colonia a la autonomía y la independencia, desde 1968 hasta 1979. Para ello Avoro Nguema recoge diferentes etapas de la historia del país centrándose en la etapa colonial y en la de la Independencia; sin embargo, se desconecta del periodo post-independiente (1968-1979, lo que oscurece de alguna manera la andadura completa. Sin lugar a dudas, desde 1979 hasta la fecha actual, se puede afirmar que es el mejor y el más destacado periodo, el que en nuestros capítulos dedicados a la historia de Guinea Ecuatorial se ha denominado como «periodo de florecimiento».

Para concluir este tema, se puede hacer referencia al trabajo de Avoro Nguema, Soto Arango y Ruiz Cabezas (2020), una investigación realizada en Malabo sobre historias de vida de un grupo de maestras, cuyo objetivo principal se centraba en su formación y en el desempeño de su actividad docente. El método se sustentó en el histórico-social de la educación y se utilizó en las narrativas la técnica de *narrative inquiry*. Los resultados obtenidos pusieron de relieve que las maestras implicadas en la investigación presentaban diversas actuaciones formativas, desde la época colonial hasta nuestros días, que

habían tenido gran impacto en su vida profesional y personal. Se evidencia en este estudio su proyección educativa hacia 2020, con la necesaria apertura de un encuentro y diálogo con los ideales actuales, aspirando a construir una realidad distinta en contextos con problemáticas socio-culturales diversas, y centradas en la necesidad de la integración de las etnias y la recuperación de identidades culturales. Aún queda un largo camino por recorrer, que será salvaguardado por aquellas maestras a quienes se les denomina «mamá» por su carisma y vocación de educadoras.

La Educación en Guinea Ecuatorial y el rol del profesor

Durante la época colonial, el ejercicio de la profesión docente en Guinea Ecuatorial exigió siempre de quienes la desempeñaban relevantes cualidades que contemplaban tanto la dimensión de su preparación académica como los aspectos concernientes a su comportamiento ético, moral y social. Asimismo, requería la integridad moral de los postulantes, razón por la cual el acceso a la antigua Escuela Superior Indígena, destinada a la formación de funcionarios públicos (maestros y administrativos), estaba sujeto a procesos de control en términos de pruebas y exámenes selectivos. Resulta obvio deducir, por lo tanto, que estos procesos selectivos para ingresar a la citada escuela constituían el filtro instrumental para seleccionar a personas con las mejores capacidades y talento, aquellas que podían prestar servicios públicos a la administración colonial. Por esta razón, el listón para aprobar el ingreso se puso muy alto.

El profesor en el sistema educativo ecuatoguineano

Con la conquista de la independencia nacional y, a raíz del estallido de problemas internos de orden político vinculados con la potencia colonial, los docentes fueron considerados como opositores al régimen gobernante de aquel momento. Esta circunstancia histórica que vivió el país supuso el desmantelamiento de la infraestructura física y técnico-organizativa del sector de la educación. Así, el énfasis de la acción educativa recayó en la enseñanza de consignas políticas contra el imperialismo y el anticolonialismo. Por esta razón, muchos docentes salieron del país a desempeñar su labor en otros, donde encontraban trabajo y plazas vacantes.

Para cubrir el vacío producido en la plantilla del profesorado, el régimen vigente entonces, recurrió al reclutamiento de personal con bajos conocimientos

y casi nula experiencia en el campo de la docencia, situación que perduró hasta el derrocamiento de dicho régimen en la memorable fecha del 3 de agosto de 1979. Cabe señalar que, durante los once años del régimen derrocado, el sector educación no se benefició de acciones de capacitación ni de formación de su personal que pudieran impulsar una tendencia hacia la calidad en la educación.

Ciertamente, el hecho conocido es que para esta época del gobierno de Macías la enseñanza se reducía a consignas y condenas. Los maestros formados en la Escuela Superior de Magisterio y que llegaban de España, así como los antiguos maestros, se encontraron con el grave obstáculo de que no podían aplicar lo aprendido en sus años de estudio, porque en la educación primaria lo fundamental era la enseñanza de la educación patriótica. Este nuevo tipo de enseñanza llevaba implícito el método de consignas y condenas, que consistía en que el profesor decía la consigna y los alumnos tenían que repetirla hasta que se memorizara, y luego se seguía repitiendo «para no olvidarla». Algunas de las consignas que recuerdan y repiten de memoria los maestros entrevistados eran: «El racismo... ¡abajo!», «¡Abajo los golpes de Estado!... ¡abajo!», «Papa Masie Nguema Biyogo Ngué Ndong... ¡Gran Líder Revolucionario de Guinea Ecuatorial!», «¡Abajo el asesino fascista y criminal Juan Carlos de España y su gobierno fantoche!», «El colonialismo... ¡abajo!», «El imperialismo... ¡abajo!». Los maestros entrevistados manifestaron que lo principal del nuevo programa educativo era «hablar del amor a la patria, de las obras del jefe, la vida del jefe, y de los daños del colonialismo en todas sus formas». Según afirman, la característica esencial para enseñar las consignas era advertir que el presidente Macías y el Partido Único lo disponían así. Reflexiones y Contextos 59. Los exámenes se realizaban sobre estas consignas y los alumnos que perdieran la asignatura de Educación Patriótica debían repetir el curso, aunque hubiesen aprobado las demás (Soto Arango, M. E [2016: 58]).

La lucha más directa contra el español como lengua oficial es a partir del III Congreso del Partido Único de Trabajadores, celebrado en 1973, cuando se cambiaron los nombres españoles de lugares públicos y de personas por nombres de origen nativo.

Durante el gobierno de la Primera República se fomentaron las lenguas nativas como elemento de identificación africana y el estudio de otras lenguas de

países que, según el presidente, en ese momento ayudaban al cambio de mentalidad de la población guineana. En la búsqueda de una pretendida identidad africana, se atacaba al país colonizador y se le hacía objeto de todas las críticas y condenas, culpándolo de todos los males existentes. Estos planteamientos, analizados desde una perspectiva actual, pueden considerarse exagerados, pero en su momento, para la población guineana, especialmente para la juventud, fueron novedosos y progresistas; sin embargo, tendrían un alcance práctico de fatales consecuencias porque, se quisiera o no, el idioma español siguió siendo el vehículo de comunicación escolar y, al no dominarse con la profundidad requerida, el proceso de enseñanza-aprendizaje decayó en su conjunto.

El sistema político de la Primera República pretendía legitimarse a través de la formación de la infancia y la juventud en las consignas y condenas. Preciso es decir que las delaciones o acusaciones contra el maestro podían venir no solo de los alumnos de su escuela, sino también de su propia familia. Los ceses, encarcelamientos y palizas a los maestros tuvieron en ese periodo, fundamentalmente, dos tipos de motivos: unos de carácter político y otros de tipo moral. En el caso de que se interpretara que había oposición política a la línea del presidente o del Partido Único, el supuesto oponente recibía el calificativo de subversivo, de igual manera, recibían este apelativo aquellos maestros que no se sabían las consignas y condenas, o que se mostraban partidarios de la educación española.

Para Rafael Fernández, en su libro *Guinea: materia reservada* (1976: 288), el motivo moral se refería a una interpretación peculiar de las buenas costumbres. Así, una docente era cesada de su ocupación de funcionaria maestra, bien por estar separada, o bien, por no estar casada, porque una maestra soltera era sinónimo de prostitución. Por este motivo, se dio un plazo de un año para que las funcionarias se casaran. Se cuenta la historia de Agustín Eñeso, maestro de escuela y consejero comercial del gobierno autónomo: «Macías dijo que era subversivo, lo mataron en la cárcel, le sacaron los ojos, lo castraron, le cortaron las manos... finalmente, le cortaron la cabeza, y le dejarían el cuerpo, en un lugar abierto, para desecarse al sol».

Una maestra se quedó embarazada y debió ocultar su embarazo, ir a tener su hijo al continente y luego regresar sin el hijo para que no la destituyeran

de su trabajo de maestra por el hecho de ser madre soltera. Así tuvo cuatro hijos, a quienes dejaba con su madre. Afortunadamente, ella pudo recuperarlos con el cambio de gobierno.

Entre los recortes a la libertad estaba la prohibición de la religión católica. El jefe del Estado solo admitió a las comunidades religiosas nativas, con función expresa de dedicarse a la enseñanza, pero sin proselitismo religioso. Algunos de los entrevistados comentan que «en lugar de decir: «en el nombre del Padre, del Hijo y del Espíritu Santo», se repetía: «en el nombre de Masie, Nguema, Biyogo y Negue Ndong». El prestigio social del maestro decayó y su situación económica se hizo precaria al rebajársele el salario y cobrar su sueldo muy de vez en cuando.

Los maestros pasaban meses sin cobrar, de ahí que se sostuvieran con sus propios medios yendo a la selva a recoger frutos o en la siembra de una pequeña parcela. En lo esencial, consideran los maestros que «se enseñaba con miedo y la autoridad del maestro se perdió» por ser objeto de denuncia. Muchos abandonaron la carrera docente, regresando a sus poblados, e incluso, aquellos jóvenes maestros egresados de la Escuela Superior de Magisterio en la época de la Primera República prefirieron vivir en el poblado a ejercer la función de maestro.

El cambio de régimen político surgido el 3 de agosto de 1979 supuso un gran trabajo para recuperar la calidad en la educación, dándole así una paulatina y muy destacada importancia a la formación de los docentes como condición indispensable para la obtención de logros en la educación que se impartía. Es en esta dirección en la que un elenco de leyes regula el sistema educativo de Guinea Ecuatorial desde 1979, cuya ley general de educación madre, es la Ley Núm. 5/2007, de fecha 30 de octubre, por la que se modifican ciertos Artículos de la Ley N.º 14/1995, de fecha 9 de enero, reformando el Decreto-Ley sobre Educación General en Guinea Ecuatorial. Ha habido leyes anteriores a esta, como el Decreto *Ley Número 9 /2003, de fecha 9 de diciembre* por la que se aprueba el estatuto del personal docente de la República de Guinea Ecuatorial. Ha habido igualmente reformas posteriores como:

- La *Ley Número 2/2019, de fecha 29 de noviembre*, por la que se modifica el artículo 41 de la vigente ley Número 5/2007;

- El *Decreto Ley Número 110/2019, de fecha 5 de septiembre* por la que se designa la Comisión Nacional Encargada de la Estrategia sobre la capacitación, recepción y reparto de becas de estudios.
- Las *órdenes ministeriales del año 2016 (Número 1/2016, de fecha 18 de julio, por la que se regula las actitudes y el comportamiento de los estudiantes en el ámbito escolar; Número 2/2016, de fecha 15 de julio, por la que se dejan sin efecto las autorizaciones de funcionamiento previas y definitivas concedidas a los centros docentes del ámbito nacional; Número 3/2016, de fecha 16 de agosto, por la que se regula la impartición del ciclo de bachillerato en los centros secundarios del ámbito nacional) respectivamente.*

En el marco de la Ley General de Educación Núm. 5/2007, de fecha 30 de octubre, se ha venido estableciendo la suscripción de acuerdos marco de cooperación con la UNESCO y la Cooperación Española, cuyas intervenciones están en la base de la actual transformación que paulatinamente va ocurriendo en el sistema educativo nacional, y esto se ve reflejado en las gestiones que desde aquellas fechas realiza el gobierno a través del Ministerio de Educación y Ciencias desde entonces hasta la actualidad.

La cooperación con la UNESCO se tradujo en la vertebración e implementación del Proyecto Nacional de Formación de Docentes en Servicio y Actualización Curricular en el nivel de la Educación Primaria (CENAFOD, Centro Africano de Formación para el Desarrollo). Realizado durante el período 1983-1990, este proyecto logró, entre otros resultados, formar a 500 maestros de Primaria hasta el nivel de maestros diplomados, también llamados eventuales, elaborar un currículum para el mismo nivel y formar a 20 consejeros pedagógicos. También el gobierno invitó a una comisión de la UNESCO, que vino a Guinea Ecuatorial en 1986, a evaluar el contexto educativo de ciento seis (106) experiencias existentes en el área de la educación preescolar en el país y formular propuestas para su generalización.

La Cooperación Española puso en marcha, entre otros resultados, un proyecto de formación docente a distancia. Este proyecto, desarrollado de 1986 a 1989 en las Escuelas de Magisterio de Bata y Malabo, logró formar a maestros diplomados para que alcanzaran el nivel de maestros titulados. También se

realizaron varios seminarios, en especial, para mejorar la metodología de la enseñanza de la lengua, entre otros. Entre los años 1992 y 2002, el gobierno logró vertebrar dos iniciativas fundamentales. Avaro Nguema destaca una serie de programas y proyectos institucionales que, con la ayuda de organismos internacionales en materia educativa, han contribuido decisivamente a articular el sistema educativo ecuatoguineano, lo que se traduce en logros y avances significativos. Una educación secuenciada en varios niveles y modalidades que, en la etapa previa a la formación superior, abarcan desde la Educación Preescolar hasta la Secundaria.

En primer lugar, se inicia la Educación Preescolar y se establece que el niño o niña debe ingresar en el primer grado de Primaria con la edad de seis años. Después de los seis grados de Primaria, siguen cuatro de la Educación Secundaria Básica (ESBA). Los graduados que logran llegar a este nivel pueden seguir estudios de Bachillerato de dos años, más el Curso de Orientación Universitaria (COU) de un año para ingresar en la universidad. También, en vez del Bachillerato, un estudiante puede optar por la Educación Profesional de cuatro años. El grado académico obtenido en ambas modalidades de estudio (Bachillerato o Formación Profesional) les permite ingresar en la Educación Superior.

El perfil del profesor de ELE en Guinea Ecuatorial

Javier Serrano Avilés (2017) hace una caracterización sobre el perfil del profesor de ELE en Kenia, cuyo baremo puede servir de modelo en términos de describir un profesor de esta enseñanza no solo en Guinea Ecuatorial, sino más bien regional, en el contexto del África Subsahariana. Serrano Avilés señala que existen varios retos, entre los que destaca la obtención del perfil del profesorado ELE del país. Sobre una muestra de 26 profesores de la red de la Asociación de Profesores de Español de Kenia (ATS-K), se ofrece el perfil del docente ELE en Kenia, con especial énfasis en su cualificación y formación específica.

Guinea Ecuatorial ha sufrido una serie de desfases en su historia, lo que lleva aparejada la situación de la educación en general y, por supuesto, del perfil de determinadas áreas del conocimiento. El profesor de ELE es, sin la menor duda, una de las áreas a las que el gobierno no ha prestado atención. Es más, todo guineano con cierta formación reivindica poder enseñar español cuando se encuentra en el ámbito subregional sean cuales sean las razones:

visita, turismo, educación, inmigración, etc. Sentimiento y convicción que los expatriados africanos tienen cuando se encuentran en Guinea Ecuatorial y se postulan a puestos de profesor de inglés o francés, en las instituciones educativas de este país.

Obviamente, para el perfil de profesor de ELE, no solo es necesario tener en cuenta la edad, el género, las lenguas maternas que conoce, sino, más concretamente, serían requisitos imprescindibles conocer el nivel de ELE que tiene acreditado, el lugar donde obtuvo tal formación, su formación específica en ELE, el área de estudios –preferentemente en Lingüística–, tal como recoge Serrano Avilés para el estudio hecho en Kenia. Si se toma como baremo el modelo de Serrano Avilés, en Guinea Ecuatorial se podrían contar fácilmente los profesores de ELE. En concreto, para realizar una tesis realista sobre este profesorado es aconsejable centrar el estudio en los centros educativos de Guinea Ecuatorial y, especialmente, en los centros culturales de español en Malabo y Bata, en la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial, en la Universidad afroamericana de África Central, así como en las empresas petrolíferas que operan en este país, lugares donde resulta necesaria la enseñanza de español como lengua extranjera. Tanto la enseñanza primaria como la secundaria, e incluso superior, no prevén una formación de esta índole, al ser un idioma de comunicación oficial y de instrucción, así que el español no se considera como lengua extranjera.

Sin embargo, y pese a todo lo expuesto, se puede encontrar alguna luz al final del túnel, dado que desde el año 2000 la Universidad de Alcalá y la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial tendieron un puente con la promoción de cursos de ELE en Guinea Ecuatorial, para estudiantes del entorno de Guinea, bajo la financiación de la Agencia Española de Cooperación Internacional con el apoyo y asesoramiento técnico de Alcalingua. Posteriormente, este proyecto se consolidó con la formación de profesores expertos en esta enseñanza (en el grado de máster). Al curso se unieron filólogos con amplia experiencia universitaria con el fin de contribuir y consolidar los cursos. Adicionalmente, y como se ha señalado con anterioridad, el CCEM de Malabo no solo se ha dedicado a la difusión y enseñanza de ELE, sino que, a través del Instituto Cervantes, ha impartido cursos de formación de formadores de ELE, para que un amplio nú-

mero de personas con competencia en español puedan aprender las destrezas, estrategias y métodos para la enseñanza del español como lengua extranjera.

Materiales para la enseñanza de ELE en Guinea Ecuatorial

En el sistema de enseñanza de Guinea Ecuatorial, no existen materiales didácticos específicos dedicados a la enseñanza de ELE, toda vez que esta enseñanza no ha tenido una dedicación como tal, no solo porque el país fuera de habla hispana, principalmente, sino también por su decisión de seguir inculcando la lengua española como segunda lengua y no como lengua extranjera, aquella que se orienta a los extranjeros que quieren aprender una segunda lengua que no sea su lengua nativa.

Tras la colonización de Guinea Ecuatorial y su ascensión a la independencia, el país siguió un periodo de aculturación, de pérdida y desvinculación no solo de todo lo español, sino del español, con el propósito de imponer la lengua fang como vehículo de comunicación oficial, en una visión de nacionalismo exacerbado, llevando al fracaso y descarrilamiento del país del camino iniciado en la independencia y, sobre todo, en el bellísimo y corto periodo de autonomía de 1964 a 1968. Un momento de oro de los ecuatoguineanos, que se situaron al mismo nivel que los ciudadanos peninsulares, ya que la geografía española recogía entonces dos provincias en Arica, Río Muni y Bioko. El ecuatoguineano soñaba con hablar español como el peninsular, pensaba como el peninsular, menospreciaba a sus hermanos de Camerún, Gabón, Nigeria, incluso se estigmatizaba a la mujer que se emparejara con un inmigrante nigeriano...

La ideología nacionalista radical de Francisco Macías engañó a los ecuatoguineanos con la promesa de expulsar a los españoles, recuperar sus posesiones y tomar las riendas de su economía, de sus propiedades, producción, industria... El país, o los nacionales, no estaban preparados para asumir tal relevo con una sociedad analfabeta, solo unos cuantos poseían algún que otro grado de estudios superiores, que fueron pronto eliminados por el sistema recién instaurado por considerarlos un peligro para la nueva ideología y estabilidad de la política implantada. Esta situación provocó rápidamente la pérdida del español, de su uso, de su buen conocimiento, sin la más mínima posibilidad de poder transmitir o difundir esta lengua por parte de los mismos ecuatoguineanos. Es más, nadie del entorno africano se sentía atraído por aprender esta

lengua, la falta de interés y desmotivación radicaban en que no se podía ganar nada a cambio. Lengua y poder. Una lengua no se aprende desinteresadamente, siempre tiene que haber un incentivo. ¿Por qué iban a aprender español los cameruneses, gaboneses, nigerianos? Es más, los ecuatoguineanos fueron despreciados, ninguneados y estigmatizados en los países adonde emigraban, en su gran mayoría a Gabón, donde fueron apodados «ecuato», sinónimo de estupidez, pobreza, tratados como energúmenos. ¿Quién iba a aprender el español con este estereotipo? y ¿qué valor tendría un guineano para enseñar a otros el español con esta actitud negativa asociada a ellos? El panorama expuesto no podía plantearse la idea de crear manuales didácticos dedicados a la enseñanza del español como lengua extranjera, cuando ni siquiera lo culto, lo español, era bien visto, cuando la formación o educación era sinónimo de mentira, enemigo, de problema, de crítica al sistema de gobierno de Francisco Macías Nguema.

En un viaje en un autobús de línea, hace alrededor de 15 años, en una interacción con compañeros de viaje desde mi distrito natal Niefang, con destino a Bata, unos señores en clave de humor relataban el odio que se había implantado contra España, contra los que hablaban español, contra los que se creían cultos o personas formadas:

...éramos milicianos en la barrera de Ayantangan-Mícomesesng y Niefang, no resultaba difícil cazar a los creídos y mentirosos españoles, bastaba con hacer a alguien una pregunta capciosa en lengua fang para provocar. Te respondía en español rápidamente, «por favor, ¿qué dices?». Y te dabas cuenta de que esa persona era un intelectual. Eran nuestro blanco, personas con lentes claras, personas con barba bien arreglada, personas con calva... Me acuerdo de que, en una ocasión, y personalmente, le hice una pregunta en fang a un señor con apariencia de venir de fuera de Guinea, bien vestido, perfumado, con lentes claras y calvo, así que, a su respuesta, «por favor, ¿qué has dicho?», la mía fue una bofetada, fue esposado y metido en una celda...

Este relato me causó espanto, pues describía el duro escenario existente, increíble pero cierto. En esa situación no podía haber promoción de una lengua como el español para extranjeros, ni tampoco estos podían sentirse atraídos por la cultura hispana, asociada al horror y la barbarie. Pero la pregunta real es si en el país existían materiales didácticos oficiales de las distintas áreas del

saber, si existían materiales de enseñanza y aprendizaje de la lengua española. La respuesta es no, como lo indican todos los estudiosos y manuales que hablan de la situación en que se encontraba este país en aquel momento.

El artículo de Justo Bolekia Boleká (Universidad de Salamanca) y Trifonia-Melibea Obono Ntutumu (Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial) es el mejor reflejo de la falta de editoriales en el país y, por supuesto, de libros didácticos, si bien se puede hablar más bien de obras literarias, ensayos, poemarios, etc. Nos ha parecido interesante recoger este resumen en su integridad por su precisión y su adecuación al tema, como se recoge textualmente en las páginas siguientes:

La escasa población española con una alta formación y la falta de promoción y difusión culturales parecen haber influido negativamente en la aparición de editores y editoriales en la historia de Guinea Ecuatorial. La primera escuela que se abrió en la Guinea Española (actual Guinea Ecuatorial) fue por iniciativa de los misioneros jesuitas en la segunda mitad del siglo XIX (en 1863), fecha en la que podemos situar el inicio de la colonización cultural de las jóvenes generaciones autóctonas, entonces denominadas indígenas. La resistencia de los padres al internamiento de sus hijos en los centros de la misión católica retrasó tanto la labor cultural como evangelizadora de los autóctonos. Desde esa fecha (1863) hasta 1953, todo lo que se publicaba como libro en aquellos territorios de Fernando Poo, Annobón, Corisco, Elobey Grande, Elobey Chico y Río Muni se hacía en la Península; esto es, las crónicas de viajes tanto de los misioneros como de los estudiosos españoles, amén de los informes de los gobernadores destinados a aquel lugar.

Caídos en desgracia, los misioneros jesuitas (1872) fueron sustituidos por los misioneros claretianos (oficialmente, desde 1883). En 1899, el gobernador José Rodríguez de Vera llevó a la entonces Santa Isabel (hoy Malabo), la primera máquina de impresión. En 1901 se publica un periódico quincenal titulado *El Eco de Fernando Poo*, fundado por el gobernador José de Ibarra y por Enrique López Perea. Dicho periódico solo llega a imprimirse hasta el número 7. Ese mismo año, el padre Armengol Coll importa una máquina de impresión cilíndrica –la pequeña Blas–, comprada en Barcelona en el Taller Tipográfico de Cunill. Dicha máquina, una vez en Fernando Poo (hoy Bioko), fue instalada en la misión de Banapá (muy cerca del actual Malabo), bajo el cuidado de la Escuela de Artes y Oficios que regentaban los misioneros claretianos.

Desde el primero de abril de 1903 aparecerá el periódico quincenal *La Guinea Española*. En 1904 fue adquirida la prensa llamada Montserrat de presión cilíndrica, lo que permitió también la publicación del *Boletín Oficial de los Territorios Españoles del Golfo de Guinea*. La *Guinea Española* sufrirá una interrupción desde agosto de 1940 hasta marzo de 1943, porque no llegaba papel desde la Península como consecuencia de las restricciones provocadas tras la Guerra Civil española (1936-1939). Reanudada su publicación en abril de 1943, continuó hasta agosto de 1968, cuando pasó a llamarse *La Guinea Ecuatorial* desde la independencia del país el 12 de octubre de 1968. Dejó de publicarse en 1969.

Sin embargo, a pesar de disponer de estas infraestructuras, no podemos hablar ni de editor ni de editorial en Guinea Ecuatorial en lo que respecta a la producción del libro literario, pues, como se ha señalado, los libros que se publicaban se editaban en España. Los editores que encontramos en este largo período colonial (1901-1969) son españoles, como la Viuda e Hijos de Sanz y Calleja (Madrid), en cuya sede se publicó en 1919 el libro de José Mas Laglera, *En el país de los bubis. Escenas de vida en Fernando Poo*, reeditado en 1931 con un prólogo de Miguel de Unamuno; el Instituto de Estudios Africanos (IDEA), dependiente del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) que publicó, entre otros títulos, la novela de Leoncio Evita Enoy *Cuando los combes luchaban* (1953). Otros libros de este período no llevan sello editorial. Simplemente, se indica la imprenta donde fueron encuadernados e impresos, como *Mobbe, un negro de Fernando Poo*, de Joaquín Rodríguez Barrera (Barcelona: Imprenta de Vaila, Alen y Domingo, 1931); *En el país de los bubis. Escenas de vida en Fernando Poo*, de José Mas Laglera (Madrid: Imprenta de Pueyo, 1931); *Una lanza por el boabí*, de Daniel Jones Mathama (Barcelona: Imprenta Tipográfica Cat. Casals, S. L., 1962), etc.

Tras la independencia de Guinea Ecuatorial, tampoco surgieron editores ni editoriales de ningún tipo de libro debido, en parte, al antiespañolismo del régimen político que se instauró entre 1969 y 1979, o al Decreto español que consideraba Guinea Ecuatorial «materia reservada», y con el que se impuso un silencio mediático en todo lo relacionado con las noticias que pudieran llegar de aquel país. Habrá que esperar a las décadas de los ochenta y noventa del

siglo xx para poder hablar de editores del libro guineoequatorialiano; es decir, de autores guineoequatorialianos de temática literaria.

Fue la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) la que encabezó la promoción de las publicaciones literarias con la creación de la revista *África 2000* y la apertura del Centro Cultural Hispano-guineano. La revista y el citado Centro Cultural sirvieron para promover y apoyar la publicación de creaciones literarias (poesía, cuentos, etc.) de autores guineoequatorialianos, así como para incentivarlas gracias a la instauración de premios con motivo del 12 de octubre, día de la Hispanidad. La AECI y su CCH-G se convirtieron en la editorial de libros tanto literarios como de ensayo. Estos eran impresos bien en España (con ISBN), bien en Guinea Ecuatorial (en offset y sin ISBN). Entre los primeros encontramos *Sueños en mi selva (Antología poética)* de Juan Balboa Boneke (1987, y con ISBN) o *El reencuentro: el retorno del exiliado*, del mismo autor (1985, impreso en España y sin ISBN), etc. Entre los segundos destacan *El párroco de Niefang* (1996) y *Huellas bajo tierra* (1998), ambos de Joaquín Mbomio Bacheng; *Voces de Espuma* (1987), de Ciriaco Bokesa Napo; *Álbum poético* (1996), de Jerónimo Rope Bomabá; *Delirios* (1991), de María Nsué Angüe; *Adjá-Adjá y otros relatos* (1994), de Maximiliano Nkogo Esono, etc.

Se cuenta, pues, con dos tipos de editores y editoriales en Guinea Ecuatorial. Los que operan directamente en el exterior, que son los que soportan el grueso del libro literario guineoequatorialiano, y los que intentan hacerlo desde el propio país, pero que terminan por enviar sus maquetas para que sean impresas en el exterior. Entre los primeros encontramos editoriales oficiales españolas, como el Instituto de Estudios Africanos (IDEA) del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), donde apareció la novela *Cuando los combes luchaban* (1953), de Leoncio Evita Enoy; la mencionada AECI/CCH-G o la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), con la novela *Ekomo –1985–*, de María Nsué Angüe, así como editoriales privadas tanto españolas como extranjeras, como Sial Ediciones (Madrid), Editorial Mey (Barcelona), Ediciones en Auge (Viena), Plaza & Janés (Madrid), Pángola Ediciones (Barcelona), Carrena Ediciones (Barcelona), El Cobre (Barcelona), Ceiba Ediciones (Barcelona), Editorial Malamba (Ávila), etc. Actualmente, opera el sello Mares de Guinea, editorial literaria de títulos como *El secreto de los libros* (2013), pero también

imprime sus trabajos fuera de Guinea Ecuatorial. Asimismo, destaca la presencia de obras que pasan por el duro proceso de la autoedición. Muchas personas optan por esta difícil vía de publicación cuando sus obras, después de varios años de espera, no salen a la luz. Hoy se puede asistir a presentaciones de libros cuyos autores, tras duros años de ahorro, han acabado por convertirse en editores de sus propias obras. La editorial Círculo Rojo respalda esta vía de publicación que para muchos escritores representa un gran sacrificio económico.

Habilidades separadas

El cambio de gobierno de 1979, abrupto pero necesario, se planteó y posicionó en el rol de la recuperación de lo perdido, en la instauración de los valores de España, en la emancipación del español, en el reencuentro. En una entrevista con el nuevo hombre fuerte, el teniente coronel Teodoro Obiang Nguema Mbasogo, formado en la Academia Militar de Zaragoza, se puede vislumbrar el rumbo hacia la nueva política.

...invitamos a España para retomar el país, y nuestra cooperación principal será con España a nivel global, pero con especial mención en Educación y Sanidad...

Se invita al Papa a bendecir el país, y el rey Juan Carlos I visita Guinea Ecuatorial con un paquete de medidas que se administra y gestiona desde el proyecto de la Cooperación Técnica Española. En este nuevo periodo, no cabe todavía hablar de español como lengua extranjera, sino más bien de segunda lengua, con el objetivo de devolver este idioma al país.

Engonga Nchama (2010: 284) habla de los manuales de Lengua y Literatura Españolas y su problemática, dentro de la cooperación Guineo-argentina, donde los manuales abandonan el enfoque teórico tradicional que venía rigiendo en esta materia, centrándose ya en objetivos temáticos más prácticos, como el darle relevancia a la lengua oral, que incluye cuatro objetivos básicos (lectura expresiva, escucha de textos orales y formas para su comprensión): la expresión oral que permite, por una parte, la adecuación formal representada en la correcta pronunciación y entonación; el objetivo léxico-semántico y gramatical aplicado a los propios mensajes y a los ajenos; el objetivo contextual en la elaboración e interpretación de mensajes, elaboración de síntesis de las intervenciones habladas y posterior preparación para una duración temporal

determinada y, por último, la preparación y participación en actividades coloquiales que requiera el dominio y manejo de las habilidades anteriores, con el trabajo en grupos.

Habilidades integradas

La obra del doctor Armando-Monsuy Engonga Nchama, *La Intrahistoria Política Escolar de Guinea Ecuatorial* (2010), describe el panorama escolar del nuevo país para abordar la evolución que ha experimentado el proceso educativo desde la visión de historiadores y politólogos. La obra analiza y desvela, por una parte, todos los comentarios pedagógicos, didácticos e ideológicos presentes en la escuela; por otra, Engonga Nchama explica el tratamiento sufrido por las herramientas didáctico-pedagógicas fuera del establecimiento del sistema educativo del país, un acercamiento al estudio histórico sobre los manuales escolares utilizados en las escuelas de Guinea Ecuatorial.

Para el autor, el libro escolar es la herramienta que ha venido utilizándose como eje de la programación didáctica en la actividad docente y se puede considerar como la piedra angular que determina la programación, la difusión de los contenidos de la cultura escolar y facilita el aprendizaje. Engonga Nchama analiza en el primer bloque los antecedentes históricos de la enseñanza desde el punto de vista de la colonia, la educación en África y en los territorios del Golfo de Guinea. En Guinea Ecuatorial, Guinea Española, se privilegiaron los aspectos sociales y culturales, las «normativas de la enseñanza colonial, instrumentos o reglamentos» por las que se regían en las primeras escuelas. El autor examina diferentes bloques temáticos, pero presta más atención al bloque tercero, dedicado a la política educacional del *Consejo Militar Supremo*, surgido tras el derrocamiento de Macías Ngumea Biyogo, padre de la Independencia y quien, tras solo 11 años ejerciendo el poder, llevó al país a un destino nunca soñado ni imaginado por los ecuatoguineanos.

En este capítulo se recoge como política fundamental, según se ha puntualizado, la llamada a la convivencia fraternal de todos y a la recuperación del derecho a la educación e igualdad de oportunidades para todos los nacionales. Destaca en este sentido la reforma educativa del país y su análisis estructural, la reformulación de las metas de escolarización en todos los niveles. Desgraciadamente, la reforma no obtuvo el éxito esperado por la situación crítica en

la elaboración y edición de textos para la escuela primaria y secundaria. De la relación de textos que se recogen en este proyecto, no aparecen manuales dedicados a la enseñanza de ELE, por lo que no se puede hablar de habilidades separadas, tampoco en la problemática de ELE en Guinea Ecuatorial.

Nze Nfumu (2017: 137-141) analiza, asimismo, el sistema educativo de Guinea Ecuatorial. En su obra señala que la estructura de este Sistema Educativo de Guinea Ecuatorial pone el énfasis en que la Educación Infantil constituye el primer nivel de dicho sistema y cada vez va cobrando más importancia en la Administración Estatal. Con respecto a la Educación Infantil, en la Ley General de Educación de Guinea Ecuatorial (Ley n.º 5/2007, de fecha 30 de octubre del 2007), que recoge la estructura institucional del Sistema Educativo en su capítulo II, se establece en su sección primera, concretamente en el artículo 14, que la Educación Preescolar se constituye como el primer nivel del Sistema Educativo con carácter obligatorio. Está dividida en dos etapas: la Educación Infantil (de 1 a 3 años) y la Educación Parvularia (de 4 a 6 años). Con cobertura nacional, se da la Enseñanza Infantil a la que, comúnmente, llaman Preescolar, que en el año 1992 pasó a denominarse Preescolar No Formal.

Recursos humanos / Profesorado de ELE

Lo normal es que la Filología, como ciencia, al igual que tantas otras materias (Matemáticas, Derecho, Economía, Astronomía, Filosofía, etc.) sea enseñada por aquellas personas que han adquirido conocimientos científicos, metodológicos y estratégicos para su enseñanza. En el apartado dedicado al perfil del profesor de ELE se recogen, en efecto, los requisitos necesarios para ser un buen formador. Entre estas condiciones se encuentra el nivel de conocimientos que una persona posee, los cursos de especialización que ha recibido, el lugar donde ha recibido tal formación y las instituciones que le han otorgado tal estatus.

En Guinea Ecuatorial es notoria la competencia desleal en la enseñanza del español en casi todas las instituciones oficiales del país. La Academia Ecuatoguineana de la Lengua Española (AEGLE) es un fiel ejemplo, ya que la gran mayoría de sus miembros son de otras especialidades, cuando existe una cantera de filólogos que serían los más adecuados para ingresar en esta entidad. La cuestión no plantea dudas, los entendidos en Filología no son considerados apropiados para ocupar estas plazas, siendo un politólogo, un economista o un

religioso quienes, por alguna que otra habilidad expresiva, lleven las riendas en un terreno que no les corresponde.

Esta situación puede registrarse igualmente en empresas, entidades, organismos, petroleras, donde los lingüistas son ignorados y casi despreciados. En Guinea Ecuatorial, casi todo el mundo es filólogo y es capaz de ser asignado como responsable de temas filológicos, mientras que los especialistas en su mayoría son ignorados, despreciados y sumidos a la más absoluta miseria. Estudiar Filología se considera un estigma y los estudiosos de la misma están psicológicamente derrotados. La Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial, operativa desde el año 1997, abarca una variedad de especialidades y carreras, siendo Filología Hispánica la carrera menos apreciada, con una matrícula tan insignificante que no se entiende por qué el gobierno universitario mantiene tal especialidad si tan despreciada resulta, si tan inútiles son los pocos egresados que ni siquiera sienten la seguridad de que sean útiles tras culminar sus estudios. Es lamentable la inexistencia de una conciencia sobre la utilidad de estos profesionales, lo único a lo que se les destina es a «tiza y pizarra», cuando el único país hispanohablante pierde un gran recurso de competir y consolidar el español en África y cuyos expertos filólogos podrían sacar provecho a tantos proyectos del español en el mundo, donde Guinea Ecuatorial no está siendo representada. En la Unión Africana, donde una de sus lenguas oficiales es el español, no se piensa siquiera en los filólogos de Guinea Ecuatorial, teniendo en cuenta que el mismo gobierno los ignora. Se preferiría antes a un jurista, un economista o un político sin formación en nada para representar y ocupar alguna plaza de conocimientos filológicos.

Resulta curioso que en la propia Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial los candidatos a ocupar plazas en el grado de Filología Hispánica sean estudiantes de otras nacionalidades (cameruneses, en especial), más que los propios ecuatoguineanos; lo que evidencia la desmotivación de los guineanos y la falta de consideración hacia este perfil. ¿Está la Filología Hispánica estigmatizada con el odio que se generó durante los primeros once años de la Independencia? Es posible hacer muchísimas conjeturas sobre la situación que se revela en estas páginas. Lo que es cierto es que los filólogos se emplean en cualquier puesto menos en su especialidad, y llama la atención que estos no

constituyan los recursos humanos utilizados en las áreas en las que pueden acreditar sus conocimientos. Esto demuestra una competencia desleal en contra de estos profesionales. Lo que puede considerarse como lo más acertado es que la idea de ‘maestro’ que impuso el gobierno macista sigue siendo el fantasma actual al que se asocia a los filólogos, según describe Soto Arango (2016: 48-62)

Existe, en definitiva, una decadencia de la especialidad de Filología Hispánica y, ciertamente, los pocos filólogos que trabajan como tal están en el sector de la enseñanza, solo y únicamente en este ámbito desprestigiado y olvidado, no disponen de la misma suerte que otros especialistas que pueden verse promocionados en puestos directivos en el mismo sector de la educación, «son como caballos de la enseñanza y nada más», cuando el filólogo es realmente este profesional universal capaz de desenvolverse en cualquier área, ya que el mundo se basa en la comunicación.

Toda ciencia se basa en la comunicación y la comunicación se articula a través de la lengua, y los mejores conocedores de la lengua son los filólogos, quienes pueden y saben articular mejor el mensaje, quienes dominan las estructuras y los recursos, quienes pueden hacer llegar los mensajes adonde quieran que llegue, desde la pragmática, manejando los contextos asociados a la etnografía de la comunicación, el discurso, su intención comunicativa, o la fuerza ilocutiva.

Por eso los grandes dictadores de la Historia han utilizado a filólogos para hacer llegar su mensaje tal y como lo querían, a quienes querían que llegara... La lengua vence y convence, a pesar de que se esté viendo o viviendo otra circunstancia. La manipulación más efectiva es la lingüística. Los miopes no saben ver el potencial elemento de la comunicación manejado que puede articular un filólogo en términos inversos a la ideología que sea. La política, el derecho, la sociología, la filosofía como ciencias rectoras del mundo se expresan con palabras y es una lástima tal decaimiento, obstinándose solo y únicamente en la idea de «tiza y pizarra».

Dentro de la experiencia personal y, durante el clímax ocupacional de la academia de titularidad del autor de este trabajo, nos dimos cuenta de la inexistencia de filólogos en el país, donde la dinámica fue entrenar a hablantes

con competencia en francés e inglés para cubrir puestos de profesor de ELE, dando clase a los expatriados de empresas petrolíferas, quienes demandaban cursos de español como lengua extranjera para poder interactuar con la comunidad local dentro de la política impuesta por el gobierno en el llamado contenido local. Se precisaba que los instructores fuesen filólogos y la salida era entrenar a profesionales de otras ciencias en estrategias y metodologías para enseñar ELE. Spateachig (www.spateaching.net) llevaba una cobertura total en las multinacionales petrolíferas (Exxon Mobil, Marathon, Hess, Noble Energy, etc.); sin embargo, se tenían que utilizar otros profesionales, y no nuestros filólogos, debido a la escasez de estos profesionales en el país.

Recursos materiales / bibliográficos

La situación de los materiales y recursos de ELE va en paralelo a la dinámica de recursos humanos, profesores de ELE en Guinea Ecuatorial, donde no se pueden encontrar manuales especialmente dedicados a la enseñanza del español como lengua extranjera, sino más bien de aprendizaje del español como segunda lengua. Es posible que un instructor saque provecho de este material desglosando contenidos y adecuándolos a la enseñanza de ELE, lo que no significa la existencia de materiales ELE.

Engonga Nchama (2010: 21-86; 91-150) aborda el tema tanto de los manuales escolares antes de la independencia y las primeras bases de la enseñanza, así como de la educación y los libros escolares tras la independencia de Guinea Ecuatorial (1969-1979): el desarrollo político del libro escolar. En cuanto a los materiales antes de la independencia y las primeras bases de enseñanza, se desprende que la escuela colonial pretendía despertar facultades, enseñar para que aquellas facultades forjaran un hombre consciente conductores a una actividad llena de virtudes. Esta política educativa se centraba en objetivos de carácter religioso, político y social. En primer lugar, incorporar al ecuatoguineano a la comunidad católica; en segundo lugar, se pretendía crear en los ciudadanos del país africano una cultura patriótica, así como darles a conocer las realidades de la vida.

La política educativa poscolonial prioriza las premisas y condicionamientos culturales y sociales. El objetivo es dar mayor efectividad al derecho a la

educación y a la libertad de la enseñanza (formación humana integral, desarrollo armónico de la personalidad, el ejercicio de la responsabilidad, el cultivo de valores de la africanidad y de la comunidad lingüística y cultural, la convivencia y el respeto a la confesionalidad, etc.). La política de libros escolares se relaciona con los periodos más significativos de la escolarización de Guinea Ecuatorial. El libro de texto se convierte en este contexto en objeto de atención de primer orden en la política educativa. Con la Guerra Civil el libro se convierte, pues, en un elemento beligerante, según afirma Engonga Nchama.

La página web institucional del Gobierno de la República de Guinea Ecuatorial recogía, el 26 de mayo del año 2010, la siguiente noticia:

Una delegación de profesores del Ministerio de Educación viajó a España para asistir a los trabajos de las ediciones de los libros de texto de 3.º y 4.º de la Educación Secundaria Básica (ESBA). El objetivo de este viaje ha sido coordinar los trabajos de edición de los nuevos libros de textos para los cursos 3.º y 4.º de ESBA. La delegación estaba formada por un grupo de expertos ecuatoguineanos, entre ellos Miguel Esono Mansogo, secretario general del Ministerio de Educación, como Coordinador, junto con Aurelio Gómez Cefed (coordinador del Ministerio de Educación en España), Antonio Lara (director de Programa Educativo de la Embajada de España en Guinea Ecuatorial), y miembros de la editorial Aralia XXI, que se ocupará de la edición. Durante el encuentro se revisaron todos los trabajos de corrección y adecuación de los contenidos didácticos y otros aspectos de los libros, conforme a las maquetas elaboradas por los profesores ecuatoguineanos y españoles en la República de Guinea Ecuatorial.

Las asignaturas que componen los cuatro cursos de la Educación Secundaria Básica (ESBA) de Guinea Ecuatorial para el nuevo curso serán las siguientes:

PRIMER CURSO DE ESBA

Lengua española y Literatura

Geografía General y de Guinea Ecuatorial

Matemáticas

Ciencias Naturales I

Educación Plástica y Visual I

Francés

Inglés

Religión

Educación Física

SEGUNDO CURSO DE ESBA

Lengua Española y Literatura

Geografía Descriptiva Universal

Matemáticas

Ciencias Naturales II

Educación Plástica y Visual II

Francés

Inglés

Religión

Educación Física

TERCER CURSO DE ESBA**Lengua española y Literatura***Historia de África y de Guinea Ecuatorial**Matemáticas**Biología y Geología**Tecnología**Educación Plástica y Artística I**Francés**Inglés**Religión**Educación Física***CUARTO CURSO DE ESBA****Lengua española y Literatura***Historia Universal**Matemáticas**Física y Química**Tecnología**Educación Plástica y Artística I**Francés**Inglés**Religión**Educación Física**Biología y Geología*

A partir del nuevo curso escolar 2010-2011 se iniciará también un nuevo plan de funcionamiento en el Bachillerato, que consistirá en el primer curso de bachillerato práctico

- **Asignaturas comunes:**

Lengua Española*Historia de África y de Guinea Ecuatorial**Filosofía.**Educación Física**Religión**Francés**Ciencias de la Tierra y Medioambientales y Economía.**Para las ramas de Naturaleza y Salud: Matemáticas.*

- **Rama de Ciencias de la Naturaleza y Humanidades:**

*Latín**Griego**Geografía de Grandes Espacios Mundiales y Matemáticas Aplicadas a las**Ciencias Sociales.*

- **Rama de Tecnología:**

*Tecnología Industrial**Matemáticas**Dibujo Técnico**Biología***Texto: Sarilusi Tarifa King****Oficina de Información y Prensa de Guinea Ecuatorial****(Dirección General Base Internet)**

Agradecemos al Ministerio de Educación, en especial al secretario general, Miguel Esono Mansogo, su colaboración desinteresada con www.guineaecuatorialprees.com, página oficial del Gobierno de la República de Guinea Ecuatorial.

Desde el año 2009, el Ministerio de Educación de Guinea Ecuatorial, con la financiación del Gobierno de la República de Guinea Ecuatorial y con el asesoramiento de la Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo, edita libros de textos, tanto para la enseñanza primaria como secundaria. El prólogo de estos manuales recoge las palabras del Excmo. Sr. Teodoro Obiang Nguema Mbasogo en estos términos:

A todos los jóvenes de Enseñanza Secundaria Básica de la República de Guinea Ecuatorial:

Uno de los objetivos fundamentales y prioritarios del programa del gobierno actualmente es ofrecer una educación de calidad a todos los niños y jóvenes de la República de Guinea Ecuatorial. Para ello, ha sido necesario realizar profundas reformas del sistema educativo, en todos los niveles y modalidades de enseñanza.

Todo está siendo posible porque nuestro país ya dispone de cuadros nacionales capacitados para realizar dichas transformaciones educativas.

Como muestra del interés que tengo por vuestra educación integral, pongo en vuestras manos este libro de texto elaborado pensando en vosotros y para vosotros. Espero que lo uséis con gran dedicación, poniendo el necesario esfuerzo para el mejor aprovechamiento de las enseñanzas que contiene.

Mi reconocimiento va dirigido a todos los autores nacionales por el trabajo que han realizado para la producción de los primeros manuales de texto de Enseñanza Secundaria Básica de nuestra nación, desarrollados gracias a un currículo propio, adaptado al contexto sociocultural de nuestro país.

De igual manera, extendiendo mis sinceros agradecimientos a la Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo, así como al Ministerio español de Educación, Política Social y Deporte, por esta estrecha colaboración y valiosa contribución en esta fase de ejecución de los trabajos para la mejora del sistema educativo de la República de Guinea Ecuatorial.

Todo ello por una Guinea Mejor.

Esta es una dedicatoria que aparece en todos los manuales de referencia, de todas las áreas y materias de BACH y ESBA de la República de Guinea Ecuatorial. Lo curioso es que, revisando dichos manuales, en el índice temático de lengua española, 3.º de ESBA, aparecen las siguientes unidades didácticas:

- Los clásicos: Orígenes de la literatura
- Origen de la literatura española: Cantares del pueblo
- Mester de Clerecía: Oficio de enseñar
- Nuevos poetas: canciones y romances
- El teatro medieval
- El Renacimiento: del amor divino y humano
- Las primeras novelas: pícaros y vagabundos
- Del teatro popular al Quijote
- La época barroca: el siglo de Oro
- Del teatro barroco a la literatura neoclásica
- Hispanos africanos en escena
- Buscando su lugar

En el manual de Lengua Española de 4.º de ESBA, el índice temático aparece con las siguientes unidades didácticas:

- El romanticismo
- El realismo y el naturalismo
- La novela (I): primera mitad del siglo xx
- Modernismo: belleza y compromiso poético
- Las vanguardias: poesía renovadora
- El teatro: primera mitad del siglo xx
- La novela (II): segunda mitad del siglo xx
- La poesía: de 1936 al final del siglo xx
- El teatro a partir de 1936
- La literatura en Hispanoamérica
- Literatura ecuatoguineana
- Literaturas africanas

Un índice que, a primera vista, puede llevar a equívocos por recoger una denominación más literaria que lingüística. ¿Sería quizás mejor titular a estos manuales como Literatura? Cualquiera que consultara el índice podría pensar

en unos manuales de Literatura. Sin embargo, en cada título literario vienen recogidos en segundo plano los contenidos lingüísticos.

Con ello, el objetivo no es hacer una crítica a los manuales, sino más bien una mera puntualización en la búsqueda de lo meramente lingüístico. La descripción de los manuales es la efectiva confirmación de la existencia de recursos materiales didácticos en Guinea Ecuatorial en los últimos decenios; lo que evidencia el manejo y usos de materiales en el sistema educativo del país. Pero, en esta producción, brilla por su ausencia la realidad de materiales de ELE, ya que de todas las publicaciones de esta serie de manuales no se hace cita alguna. Así mismo, existe una inestabilidad y abundancia de manuales didácticos en el sistema educativo. Una noticia de la página oficial del Gobierno de Guinea ecuatorial, *Oficina de Prensa del Ministerio de Información*, recogía en noviembre de 2020 lo siguiente: «Los puntos de venta en Malabo serán el INES Rey Malabo que comercializará los manuales de secundaria mientras que los centros Integrados *Pilar Buepoyo* y *Tortuga Rápida* de Elá Nguema venderán los textos de Primaria».

Por lo visto, parece que llegó el fin a dos años de escasez de los libros que se utilizan actualmente en el sistema educativo de Guinea Ecuatorial. Por cuestiones técnicas, dice el secretario general del Ministerio de Educación que decidieron «paralizar» temporalmente la venta de libros didácticos a los escolares.

Una decisión que no terminó de cuajar para todos, sobre todo, a los escolares quienes en estos últimos 24 meses habrían asistido sin poder hacer consultas en los libros. Igualmente, esta crisis de libros trajo consigo discrepancias entre algunos tutores y los centros donde asisten sus hijos, los cuales según se sabe exigían a los padres en el momento de las matrículas el pago de los textos, sin embargo, los niños pasaban el curso sin recibir los mismos.

Ahora, dos años después y el curso escolar 2020-2021 en periodo, el Ministerio de Educación ha anunciado que ya dispone de los libros de textos en los niveles de Primaria y Secundaria. Los cuales ya están siendo comercializados en este momento, aunque no ha revelado el precio a que saldrá cada ejemplar. Anteriormente, cada uno de estos manuales solía venderse a dos mil francos o dos mil quinientos, dependiendo de la disponibilidad en el stock.

Desde esta jornada, una comisión del Ministerio de Educación saldrá de Malabo rumbo a toda la geografía nacional con la misión de distribuir los libros de textos en todos los distritos para su comercialización.

En Malabo, según se ha sabido, el INES Rey Malabo es el punto de venta de los manuales de secundaria, los de primaria se comercializarán en los centros Integrados Pilar Buepoyo y Tortuga Rápida de Elá Nguema.

Texto: Sarilusi Tarifa King.

*Oficina de Información y Prensa de Guinea Ecuatorial
(Dirección General Base Internet)*

Desde 1969 hasta el año 2000, en la educación de Guinea Ecuatorial, los manuales escolares se han constituido en instrumentos o herramientas tanto para el trabajo escolar, para la aculturación, alfabetización y cristianización de la población guineana como para la socialización política de esta población. El manual escolar es depositario de un contenido educativo, su función primordial es la de transmitir a las jóvenes generaciones saberes y destrezas. A pesar de la función fundamental de esta herramienta de trabajo, ha pasado mucho tiempo sin la atención que se merece. Varios factores han contribuido a crear y mantener este desinterés:

- Los manuales escolares forman parte de nuestro entorno cotidiano, no tienen nada de raro, exótico o singular. Esta banalidad, esta familiaridad les resta valor.
- Son productos perecederos a merced de los cambios de los programas o los caprichos de la actualidad. La esperanza de vida de las obras escolares se ha reducido de manera notable.
- La trivialidad, la abundancia y la amplia difusión de la producción escolar han disuadido a conservadores y bibliógrafos de cualquier movimiento inverso.

Recursos tecnológicos

En Guinea Ecuatorial se está intentando adaptar la enseñanza al uso de herramientas tecnológicas con proyectores, diapositivas, ordenadores, etc., pero es una tarea muy difícil de universalizar e imposible de llegar a su eficacia máxima, toda vez que, al parecer, solo los jóvenes estudiantes tienen un mejor conocimiento de las herramientas digitales para aprovecharlas y hacer uso de ellas en el proceso educativo. Muy pocos profesores se atreven a manejar estos recursos, ya sea por desconocimiento, por las dificultades de su uso y aplicación, ya sea por los inconvenientes del internet en Guinea Ecuatorial.

Durante la pandemia, la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial no paralizó la actividad docente, se inauguró el mundo virtual de la UNGE con cursos y seminarios a los profesores, con el fin de desarrollar esa actividad y avanzar en este aspecto y en este momento mientras todo el país estaba casi paralizado. Se hizo lo que se pudo, pero se planteó otro problema. Una gran mayoría de estudiantes no disponía de dispositivos electrónicos adecuados (ordenadores, tabletas, teléfonos inteligentes, internet), lo que imposibilitó enormemente una labor completa y eficiente, a pesar de los esfuerzos del gobierno universitario y de la empresa colaboradora GITGE.

A nivel de los cursos de español, se creó un espacio a través de la plataforma *google*, donde se instituyeron correos electrónicos a los estudiantes y se interaccionaba con ellos con contenido temático diverso, desde lecciones, videos, memes, *imagines*. La tarea era difícil porque los profesores carecían de la capacidad de crear contenidos didácticos apropiados a las nuevas tecnologías a fin de lograr el objetivo deseado. Esta situación contrasta con la educación virtual de hoy en día, donde toman más fuerza las ofertas de formación a distancia, sobre todo, las que se presentan en soportes electrónicos y que se conocen como *e-learning*. Dicha expansión, supeditada a los cambios de las tecnologías, relega a las modalidades presenciales de formación, desplazamiento que se puede calificar de desleal por cuanto se funda en el imperativo del discurso tecno-científico dominante y en una concepción débil del aprendizaje, que se objetiva en prácticas de consumo más que de enseñanza. La escuela debe ser, pese a todo, un espacio de resistencia, no tanto para negar o supeditarse a las tecnologías de la educación (TIC), sino para trabajar con ellas la condición inalienable de ciudadano inherente a todo aprendiz.

Al rebufo de las enormes expectativas despertadas por el *e-business*, apareció a finales de los 90 el *e-learning* oficialmente proclamado en el Consejo de Europa celebrado en Lisboa a mediados de 2000. Justo por entonces aparecieron en el horizonte financiero tormentosas nubes que presagiaban lo peor para lo que se había venido llamando nueva economía.

El énfasis actual en la educación en general, y de ELE en particular, debe ponerse en la incorporación de las tecnologías a una institución de paso obligado como es la escolar. Habría que intervenir en el espacio escolar, por lo

que tiene de socializador y de productor de subjetividad, al tiempo que las TIC contribuirían a superar las graves ineficiencias de los sistemas tradicionales de enseñanza.

En la presentación de los resultados de las últimas jornadas del foro sobre «El español, investigación y docencia» del mes de noviembre de 2023, el tema central de debate y estudio fue *El proceso de enseñanza/aprendizaje del alumno de una LM/LE*. En estas jornadas, dos exposiciones se centraron especialmente en el campo de las tecnologías adaptadas a la enseñanza de ELE: por una parte, «El desarrollo de la competencia digital docente en el siglo XXI», a cargo de Sonia Adeva Merino y, por otra, «La enseñanza/aprendizaje de ELE en las TIC: YouTube como herramienta educativa», presentada por Rocco Dabellonio.

La enseñanza de ELE en Guinea Ecuatorial está anclada en el sistema tradicional, donde el profesor es el mayor protagonista. En los centros culturales de español de Malabo y Bata, a pesar de la aplicación del enfoque comunicativo y de la didáctica que recomienda el Marco Común Europeo de Referencia, se observa la ausencia de *e-learning* y sus herramientas más conocidas. En la misma línea están los cursos de ELE impartidos en la UNGE desde su inicio por los profesores de Alcalingua, pero hasta que no lo asuman los profesores nativos no podemos atrevernos a hablar del uso de la tecnología en los mismos.

Según Adeva Merino (2022: 55-64), las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se han extendido a todos los ámbitos de la sociedad, habiendo establecido el Parlamento Europeo en el año 2006 las ocho competencias claves que todos los estudiantes deberían haber asimilado al concluir su enseñanza obligatoria, siendo la competencia digital, una de las que deben desarrollarse para poder ingresar en la vida adulta de forma eficaz y para que sean capaces de impulsar un aprendizaje continuo a lo largo de su vida (*Long Life Learning*). Según la investigadora, la competencia digital es imprescindible para el aprendizaje por parte de los alumnos y en la enseñanza actual por parte de los instructores, facultando el aprovechamiento de su riqueza, así como los retos que plantean, lo que permite un mejor desenvolvimiento social. La pandemia del Covid-19 ha sido la razón de ser de las nuevas tecnologías con el desarrollo de las plataformas virtuales; es tarea de ambas partes, educandos y educadores, dominar y manejar las nuevas tecnologías. El estudiante se

convierte en el gestor de sus conocimientos, por tanto, esto implica un menor esfuerzo del docente, que se convierte en simple guía, como afirma la autora.

El Ministerio de Educación y Formación, en su documento Marco Común de Competencia Digital Docente de octubre de 2017, define la competencia digital como «la competencia que implica el uso creativo, crítico y seguro de las TIC para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad». Por tanto, el Marco Común de Competencia Digital Docente, actualizado en 2017, considera que para ser competente digital es necesario adoptar cinco dimensiones diferentes que se inician con la creación del contenido: la comunicación que se hace del mismo, la seguridad de la información comunicada, la información en sí y los problemas que resuelve. Estudiante y docente deben ser capaces de saber identificar, localizar, recuperar, organizar y analizar la información proporcionada en el ámbito digital, estando preparados para discriminar y evaluar la relevancia.

Estudiante y profesor deben utilizar y saber comunicarse en entornos digitales, compartir recursos a través de diferentes plataformas o herramientas en línea. El docente debe saber manejar dichas herramientas para poder formar e informar a sus estudiantes. Y, asimismo, debe tener la capacidad de colaborar en comunidades y redes docentes con las que cooperar. El docente del siglo **XXI** debe saber crear y editar contenidos multimedia, tiene que ser capaz de incorporar textos, imágenes, vídeos, hipertextos, etc. Además, debe conocer los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso. Todos los ciudadanos deberían tener conciencia de la protección de datos personales y su identidad digital, con un uso necesario, seguro y sostenible de las redes y entornos digitales. El docente tiene que identificar necesidades y ser conocedor de los recursos digitales existentes y sus funcionalidades, con el fin de decidir qué herramienta digital es la apropiada para el objetivo educativo que se quiere acometer en cada momento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, la autora indica cuáles son las herramientas que considera útiles para el proceso de enseñanza como colaboración social (*Twitter, Facebook, Wettransfer*), para crear contenidos (*Glogster, Voki, Canva, Wordle*), para gestionar la información (*Google, Bing, Research Gate*) y para la búsqueda de información (*Google scholar, RAE*).

Por su parte, Rocco Dabellonio habla de la inmersión de la era digital, la que forma parte ya del contexto actual de nuestras vidas. Un conjunto de aplicaciones, sistemas, herramientas, técnicas y metodologías asociadas a la digitalización de señales analógicas, sonidos, textos e imágenes, manejables en tiempo real, que han afectado a todos los ámbitos de la sociedad, desde el transporte y la vida privada hasta la manera de comunicarnos y relacionarnos con los demás (Area *et alii*, 2012: 21). Es una realidad indiscutible, ya sea en la vida social como en las aulas de escuelas, universidades, en empresas y bancos, lo que ha obligado igualmente al sometimiento del sistema educativo a adaptarse a una realidad dinámica y multimedial, incluyendo nuevas maneras de motivar y educar al alumnado (Belloch, 2012: 7). Se resalta, por tanto, la importancia del vídeo, que ha adquirido un papel fundamental en el proceso de aprendizaje, sobre todo, a través de la plataforma *YouTube*.

Dabellonio destaca alguna de las herramientas digitales de suma importancia para la enseñanza de ELE, como *YouTube*, un medio de comunicación asincrónico, de transmisión e interactivo (Ramírez-Ochoa, 2016: 542), lanzado en 2005 precisamente para compartir y visualizar vídeos en la red. *Internet* y *YouTube* como herramientas educativas, como plataforma o espacio didáctico de enseñanza y aprendizaje de diferentes disciplinas y dirigido a diferentes tipos de usuario. La enorme cantidad de información y el libre acceso a la web, lo que se conoce bajo el nombre *e-learning*, han hecho posible una mayor eficacia del proceso educativo y ha sustituido a la enseñanza presencial tradicional. Lo que ha convertido el vídeo en una herramienta útil a los fines didácticos es, sobre todo, su capacidad de entretener, de llamar la atención de unos jóvenes cada día más exigentes en términos de innovación.

Durante la Junta de Facultad de Ciencias de la Información y Filología Lingüística de la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial celebrada el pasado día 31 de julio del año 2023, bajo mi dirección, se invitó no solo a los jefes de distintos Departamentos, sino a los estudiantes delegados de los cursos. Tras las ponencias de los jefes de Departamentos, que presentaron la gestión académica y administrativa de sus entes, y habiendo concluido con las sugerencias y recomendaciones, se dio turno a los estudiantes delegados asistentes. Un estudiante de cuarto curso de Filología Hispánica dijo textualmente.

...Sugerimos que los profesores de la UNGE mejoren sus métodos de enseñanza. Cuando un profesor no posee conocimientos de su materia, cuando estos son reducidos, se constata, y eso abure a los estudiantes. Es más, si no utilizan imágenes, diapositivas u otras herramientas, realmente se acusa a los estudiantes de que no prestan atención mientras explica el profesor y se nos achaca que no queremos estudiar; cuando la realidad es que el profesor se dedica a dictar y dictar sin conseguir retener la atención de los estudiantes. Digo esto porque hace poco acabamos de participar en una clase Erasmus +K, donde la lectora de la Universidad de Victoria estuvo entre nosotros, nos impartió un curso y puedo asegurar a esta junta que todos, y todos absolutamente, estuvimos muy conectados con la instructora desde el minuto cero hasta el último, ya que utilizaba dibujos, vídeos, musicales, etc. Algunos profesores de la UNGE lo intentan, pero no sabemos si es por falta de materiales y recursos...

Ahora bien, la incorporación y el diseño de estas tecnologías a las tareas de formación conllevan múltiples implicaciones económicas y financieras. Pese a la extremada sutileza conceptual de cada uno de estos ámbitos, todos parecen quedar sintetizados, no sin harta simplificación, en la denominación más al uso que es la de *e-learning*. A esta modalidad de formación se alude también con nombres como tele-formación, e-formación, educación abierta y a distancia, e-educación, campus virtual, etc. Entre ellos destaca el de *e-learning*; porque, a pesar de ser el de menor trayectoria histórica, es el que en estos momentos suscita mayor interés, trasciende las diferencias lingüísticas e incluye las cuatro dimensiones antes aludidas.

El *e-learning* se expande cultural y demográficamente, ocupando de modo progresivo el espacio y las prácticas que hasta ahora habían correspondido a los sistemas reglados de enseñanza, sistemas que conocemos circunscritos al Estado nación, pero en el modelo emergente se rompen los límites jurídicos e identificativos de la nación para establecer una nueva relación entre lo local y lo global, entre el individuo y la colectividad, entre el aprendiz y el saber, etc.

De este modo el *e-learning* puede analizarse desde perspectivas muy distintas, en las que ninguna excluye a las demás, si bien en este breve espacio lo haremos desde la óptica pedagógica, en cuanto que constituye un modelo de educación / formación alternativa. En tal sentido nos planteamos las siguientes preguntas: ¿por qué la migración digital llega al ámbito de la formación?, ¿con

qué tipo de discursos se está arropando semejante operación?, ¿puede la escuela aprovechar las oportunidades que le brindan las TIC? Pero estas cuestiones nos conducen a la siguiente observación: si quienes deben aprender son los seres humanos, ¿su aprendizaje merece ser adjetivado como electrónico?, ¿a qué se alude realmente cuando se habla de *e-learning*?

El fondo del asunto no es tanto la cantidad o la calidad de lo que se aprende con las TIC, sino la dinámica de tensión a la que estas someten a la institución escolar en aras de propósitos que no siempre tienen relación con la enseñanza y el aprendizaje. Tal tendencia se alimenta de dos fenómenos sin aparente relación entre sí, pero que, de hecho, se potencian mutuamente. Por un lado, «la identidad ciudadana ligada al Estado nacional tradicional se ha quebrado de múltiples formas» (Altvater, 2000, p. 51). La institución escolar se mantenía y estaba regida por el Estado para contribuir a la formación de esa identidad ciudadana, además de ofrecer la instrucción básica para el acceso a un puesto de trabajo en el proceso productivo. Al margen de si cumplía o no con esas funciones —aunque la muestra más palpable de que sí lo lograba es el espectacular avance de las tecnologías—, lo cierto es que ahora esa tarea la desempeñan de modo más eficiente las TIC.

En definitiva, lo que hasta finales del siglo pasado se pretendía de la institución escolar, educar a la ciudadanía, es justamente lo que reclaman para ellas las TIC y las instituciones que las promueven. Por otra parte, para mantener el actual ritmo de desarrollo exponencial, las tecnologías necesitan ocupar nuevos espacios y un sustrato cultural lo más favorable posible, y esto no es lo que se encuentra ni en la organización de los espacios escolares ni en sus disposiciones metodológicas de enseñanza y aprendizaje. Así, para fomentar la nueva identidad ciudadana y para superar el lastre de la escuela tradicional, se articulan nuevas ofertas de formación ajenas o con leve sustento en la institución escolar (Kirschner, 2004: 52, 39-46).

En el mes de junio del año 2023, en una entrevista mantenida con el director general del Banco BGFIBank-GE se discutía con los directivos de la escuela Spateaching sobre la falta de asistencia a un curso de Español como Lengua Extranjera dirigido a los directivos de la entidad bancaria. A pesar del pago realizado a la escuela Spateaching, los directivos no pudieron asistir con

regularidad a las clases. En la discusión, los directores propusieron a la escuela la posibilidad de cursos virtuales que les permitiera asistir a las clases en cualquier momento y en cualquier lugar, es decir, que se pusiera a disposición de los mismos una plataforma con ejercicios, con vídeos y con herramientas didácticas para los niveles y unidades correspondientes.

La conclusión a la que se llegó en esta reunión no hace más que destacar y concretar los beneficios que ofrece la educación virtual con un buen manejo de las habilidades digitales por parte de profesores y alumnos, donde el desconocimiento de una parte de estos actores haría imposible alcanzar los objetivos. Según concluye Dabellonio en su artículo, el empleo de las TIC con fines didácticos es una consecuencia inevitable, cada vez más necesaria, del avance tecnológico de nuestro milenio. *YouTube* demuestra ser una herramienta ventajosa como complemento y, en ciertos casos, sustituta de la enseñanza tradicional. Esto pone de relieve las posibilidades que *YouTube* ofrece a la enseñanza del ELE, a través de una gran cantidad de canales innovadores y gratuitos.

La facilidad de acceso a estos canales y la posibilidad de elegir entre una oferta tan amplia permite a los usuarios de todas las edades y de todos los niveles aprender español autónomamente, pero esta realidad no se ha registrado todavía en Guinea Ecuatorial con relación a los cursos de ELE de las máximas instituciones promotoras: la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial, el CCEM y el CCEB, así como escuelas privadas y profesores particulares de esta enseñanza.

En fin, los contenidos audiovisuales ya no se pueden considerar recursos opcionales, sino que son la «alfabetización del siglo XXI» (Tornero y Pi, 2015: 6).

4. INTRODUCCIÓN: METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE ELE EN GUINEA ECUATORIAL

Guinea Ecuatorial es el único país hispanohablante en todo el continente africano. El español es la primera lengua oficial del país, por lo que es utilizado en todos los contextos formales, si exceptuamos la actividad petrolera (empresas multinacionales americanas e inglesas), donde el inglés es utilizado como primera lengua. Asimismo, se excluye el sector de la banca, donde español y francés interactúan en casi igualdad de condiciones. Recientemente,

el portugués se ha posicionado como tercera lengua oficial del país, con motivo de la adhesión de Guinea Ecuatorial a la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP).

Toda la información curricular del país se recoge en lengua española. En todos los contextos formales –iglesia, educación, política, administración–, es incuestionable que el español es la lengua dominante y goza de una superioridad sobre las otras dos lenguas cooficiales del país, portugués y francés. Sin embargo, en cuanto a la enseñanza de ELE en Guinea Ecuatorial, está en inferioridad de condiciones si se compara con Costa de Marfil, Senegal, Benín o Camerún, donde el número de estudiantes de español en estos países compite, incluso, con la población completa de Guinea Ecuatorial. Según el Servicio de Publicaciones del Instituto Cervantes, tanto la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) como las embajadas de España en esos países han tomado el acuerdo de prestar atención a la investigación educativa en ellos.

Los trabajos de investigación y artículos científicos sobre la enseñanza y desarrollo de ELE en esos países africanos son muy notorios. Esto, de alguna manera, deja en la sombra la valiosa y sobresaliente situación de Guinea Ecuatorial como país hispanohablante en África, que debería ser, por antonomasia, la mejor referencia de ELE, tanto a nivel del flujo de los cursos como en la investigación sobre esta temática. A pesar de la superioridad con que destacan algunos estudiosos del español ecuatoguineano, como Molina Martos (2019: 101-102), que hace un recorrido general actualizado del panorama de esta modalidad de español (variedad claramente diferenciada), y a pesar de que estudiosos clásicos, como De Granda, Echegaray, Castillo Barril y otros más recientes (Gomashie, G., 2019) consideran que el español ecuatoguineano ocupa una situación preeminente, existen factores extralingüísticos que pueden hacer peligrar su calidad, su actitud, su vitalidad o prestigio. Sin embargo, la reciente decisión del Instituto Cervantes en el año 2022 de establecer el Observatorio del Español para toda África en ese país y, concretamente, en la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial, corrobora este estatus.

No obstante, queda mucho trabajo por hacer –tanto en investigación como en desarrollo y hegemonía de ELE–, pues Guinea Ecuatorial va en des-

ventaja si lo comparamos con sus pujantes competidores vecinos del África Subsahariana. Es por esta preocupación por la que nuestro trabajo de investigación, nuestra tesis, pretende posicionarse como un referente regional y nacional. No únicamente explicando lo que hay, cómo se imparte ELE en el país, cuáles son las mejores referencias bibliográficas, sino también resaltando y reformulando algunos de los trabajos ya existentes expuestos en la revisión de conocimientos del presente proyecto, realizados por profesores ecuatoguineanos dentro del Proyecto de Cooperación Interuniversitaria Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial (UNGE) y Universidad de Alcalá (UA), sobre todo, realizando trabajos profundos como el proyecto que planteamos.

Pretendemos saber cómo debe afrontar Guinea Ecuatorial la enseñanza del Español como Lengua Extranjera, si se trata del único país hispanohablante de la zona al que los otros países del entorno guardan un especial respeto y consideración. Un trabajo en esta área de estudio salva el honor y la dignidad del país en referencia al español y, específicamente, a la enseñanza de ELE, consolidando y madurando el camino ya iniciado por el concierto entre la Universidad de Alcalá y la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial.

Los últimos acontecimientos producidos proporcionan un panorama mejor sobre el español y ELE en el país. En primer lugar, también la Universidad Complutense de Madrid, como el mismo Instituto Cervantes, ha tocado recientemente a las puertas de Guinea Ecuatorial, para que la UNGE se convierta en el referente que debe ser, con seminarios y cursos de formación dirigidos a los profesores de español de Guinea Ecuatorial y de los países de la región subsahariana, otorgándole a Guinea Ecuatorial un rango para que sea la esencia y el centro del español en África. En segundo lugar, se ha establecido, como ya indicamos más arriba, en este país el Observatorio del Instituto Cervantes para toda África. Nuestro proyecto se engloba en este ámbito con el deseo de fijar un marco teórico y metodológico de ELE en Guinea Ecuatorial.

En esta tesis doctoral, se plantean como objetivos principales:

- a. Potenciar la enseñanza del español como lengua extranjera en Guinea Ecuatorial.
- b. Extender la red de español como lengua extranjera en los países del entorno de Guinea Ecuatorial.

- c. Establecer una propuesta didáctica de español como lengua extranjera en Guinea Ecuatorial, de la mano del Nuevo Marco Europeo de Referencia y del Vademécum de Formación de Profesores de español.
- d. Analizar, recoger y compilar un corpus de datos sobre la enseñanza de ELE en Guinea Ecuatorial.

El presente trabajo sobre la didáctica de la enseñanza del español como lengua extranjera se centra en Guinea Ecuatorial y tiene como objetivo ofrecer una propuesta didáctica de esta enseñanza en este país. En principio, esta labor de metodología suele llevarse individualmente, pero, a lo largo del tiempo y a pesar de las metodologías existentes, van apareciendo nuevos métodos y materiales aplicados a las técnicas modernas. No existe ninguna investigación específica sobre la metodología de la enseñanza del español a extranjeros (Mercedes Formes y Carmela Pérez Salazar, 1988: 79). El trabajo de la tesis se basa, por tanto, en experiencias propias y personales, lo que convierte a la investigación en trabajo original y de referencia para la metodología de ELE en Guinea Ecuatorial.

Para su elaboración, se ha enfocado principalmente en la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial y en los centros culturales de español de Malabo y Bata, desde una perspectiva oficial, y desde otra perspectiva, en el sector privado —escuelas y profesionales dedicados a la enseñanza de ELE en ese país—. Se ha trabajado con diferentes fuentes de difusión y desarrollo de los cursos de ELE en Guinea Ecuatorial, lo que ha permitido todo este potencial existente, para así articular y desarrollar una propuesta didáctica a partir de las informaciones cotejadas.

El estudio se centra principalmente en Malabo y Bata como contexto de trabajo, debido a la excepcionalidad de esta enseñanza en Guinea Ecuatorial en estas dos ciudades. Se analizan los datos recogidos de los corpus para contextualizar y fundamentar la enseñanza de ELE en Guinea Ecuatorial, habiendo discutido los manuales de clase, las estrategias metodológicas en el aula, etc.; con especial atención en el desarrollo del enfoque comunicativo, a partir de los datos de las actividades académicas en el aula, así como de las extraacadémicas, sin dejar de lado otros enfoques posibles, y con especial atención el método tradicional.

Baralo Ottonelo (2018: 67) reconoce que es algo al mismo tiempo complejo y asequible abordar la metodología de la enseñanza de una lengua. La pedagogía aconseja manejar una multitud de factores y elementos que precisa precaución, según afirma Víctor Pavón Vázquez en la introducción sobre metodologías en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. Titone (1968), Kelly (1969) y Sánchez (2009) advierten de la posibilidad de encontrar una ingente cantidad de guías, recomendaciones y bibliografía, sin que realmente lleguen a aportar cosas nuevas, pero sí cuestiones significativas relacionadas con la enseñanza de lenguas extranjeras de considerable originalidad. Pavón Vázquez señala y recalca, en su introducción al tema de las metodologías de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, lo útil e importante que es trabajar con una serie de preceptos básicos para la enseñanza comunicativa y no pretender estructurar una propuesta metodológica novedosa.

Pavón Vázquez menciona, haciéndose eco del estudio de Sánchez (1992), la gran cantidad de teorías, enfoques y métodos encaminados a promover distintas concepciones de lo que debería ser la enseñanza de una lengua extranjera. Estas han aparecido en las últimas cinco décadas, sobre todo referidas al inglés, dada la importancia alcanzada por esta lengua en numerosos ámbitos y contextos de relevancia mundial: finanzas, cultura, ciencia, etc. Algunos podrían pensar que no se puede comparar la trayectoria del inglés con la del español, en cuanto a enfoques y métodos; sin embargo, no parece que haya muchas diferencias, ya que los principios han de aplicarse de la misma manera, sea cual sea la lengua: alemán, francés, español, inglés, etc. Para concretar, han existido y surgido a lo largo de las últimas décadas métodos basados en la enseñanza de la gramática-traducción, en la ley del péndulo o estilo directo, en el método comunicativo, en el aprendizaje por tareas en detrimento de la instrucción formal de la gramática, como veremos en el desarrollo de los apartados siguientes.

Sánchez Lobato y Santos Gargallo (2005: 25-261) en la primera parte de su obra, «Epistemología», aseguran que el aprendizaje de las lenguas no se ha debido solo y únicamente a los diferentes marcos que aquí se repasan, sino más bien al aporte de las diferentes subdisciplinas de la Lingüística en general (Lingüística Aplicada, Psicolingüística, Sociolingüística, Semiótica, Lingüística

Contrastiva, Etnografía de la Comunicación, Pragmática, Lingüística del Texto, Análisis del Discurso, Didáctica de las Lenguas y Culturas, etc.). Para ello, la tesis ofrece un buen resumen teórico y orientativo sobre tres marcos metodológicos: el tradicional, el enfoque comunicativo y por tareas, y, finalmente, el Marco Común europeo, que se pueden revisar en el volumen original de la Tesis doctoral que aquí se presenta en esta edición de *Forlingua* del año 2025.

Los marcos metodológicos aplicados a la enseñanza de ELE en Guinea Ecuatorial

Tras lo expuesto en capítulos precedentes, es difícil hablar de unos marcos metodológicos de la enseñanza de ELE en Guinea Ecuatorial, sino más bien de una manera general a nivel del estudio de la lengua española, poniendo en comparación lo que establecen los marcos metodológicos existentes para el Español como Lengua Extranjera. Guinea Ecuatorial no ha dispuesto de un plan curricular ni durante la etapa colonial ni durante la autonómica, ni siquiera en la actualidad, pues esta materia no ha arraigado y no existe una mucha cultura sobre ella. La aplicación de metodologías no solo es inexistente a nivel curricular, sino también a nivel de la implementación en el aula. Nada ha cambiado a lo largo de nuestra historia. No cabe duda de que, de manera intuitiva e inconsciente, algunos instructores intrusos o desleales aplican metodologías reguladas y estipuladas, lo que no se puede considerar como un determinado enfoque.

Para este objetivo, antes de describir lo que sucede con la enseñanza de ELE en Guinea Ecuatorial, es significativo resaltar la importancia de ciertos trabajos que nos han parecido útiles en este capítulo, puesto que ayudarán a un mejor entendimiento de cada metodología y su aplicabilidad, o su inexistencia, en el desarrollo de los cursos de ELE en este país. Así pues, podemos destacar:

- Los trabajos, publicados en SGEL, de Aquilino Sánchez, incipiente investigador que había iniciado los estudios de ELE, antes de que el Instituto Cervantes se consolidara en esta tarea, y que había incorporado a esta enseñanza, las estrategias y metodologías aplicadas a la lengua inglesa en cuanto a su enseñanza como lengua extranjera.
- El trabajo de Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo en su obra *Vademécum para la formación de profesores de ELE* (2025). En su pre-

sentación y en las páginas dedicadas al prólogo, los autores comentan que la enseñanza de ELE requiere de un conjunto de conocimientos y habilidades y de una positiva calificación personal. Es una obra fundamental dirigida a profesionales que tengan cualquier conexión con ELE. Se caracteriza por su pluralidad y por ir dirigida a la colectividad de profesionales que se dedican a la actividad docente e investigativa de ELE en instituciones de diversa magnitud, ya sea a nivel nacional como internacional. El *Vademécum* en cuestión reúne los fundamentos de la actividad y disciplina de obligada referencia para formadores e investigadores de ELE.

- La obra de Guadalupe Ruiz Farjado, *Interacción oral y conversación* (2023), cuyo objetivo es enseñar a enseñar interacción oral en general y, en especial, conversación, a hablantes de una nueva lengua. Es una obra pensada para docentes y futuros docentes de nuevas lenguas, permitiendo que los estudiantes se acerquen a la conversación como fenómeno social y lingüístico, cuyas actividades sirven para despertar el interés y la conciencia sobre cómo funciona la conversación y experimentar en carne propia los fenómenos que se estudian. Se destina a ampliar la competencia del docente de ELE a través de una formación exhaustiva sobre fenómenos de especial incidencia en la comunicación y de una práctica variada y motivadora.
- El libro de Juan Antonio Vicente Mateu y Pedro A. Vicente Ruiz, *Enseñar y aprender lengua* (2013). Una obra que pretende esbozar una didáctica de la lengua de enfoque plenamente interactivo que capacite al alumno en diferentes habilidades comunicativas. Una didáctica comunicativa parte de la convicción de que el acto didáctico implica la interacción cooperativa entre el profesor y el alumno, entre los propios alumnos entre sí, y la de todos ellos con el entorno educativo y social en el que se inscribe el hecho docente. El papel del profesor, según estos autores, es orientador de los contenidos del currículo, desde su prescripción inicial han de ser desarrollados por los alumnos hasta su concreción final.
- La obra de Pilar Ucar Ventura, *En el aula de lengua y literatura* (2008). Un espíritu práctico es el que alienta esta obra, fruto de la experien-

cia derivada de la labor docente e investigadora a lo largo de años de estudio con estudiantes norteamericanos y europeos provenientes de diferentes programas educativos de intercambio. La obra aplica una revisión de los métodos que a lo largo de la historia han jalonado los diferentes momentos de la enseñanza y aprendizaje de lenguas: la enseñanza situacional de la lengua, los medios audiovisuales, la respuesta física total, la vía silenciosa, el aprendizaje comunitario de la lengua, el enfoque natural, la *sugestopedia*, la enseñanza comunicativa, el enfoque por tareas.

- Finalmente, los cuatro volúmenes de *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE* (2018), de los siguientes autores: Marta Baralo Ottonello, enfocado en los fundamentos, enfoques y tendencias; Ernesto Martín Peris, que trata sobre la enseñanza-aprendizaje de los componentes lingüísticos; Salvador Gutiérrez Ordoñez, que aborda la pragmática y diseño de unidades didácticas y, finalmente, José J. Gómez Asencio, que debate la programación y diseño de unidades didácticas.
- El *Vademécum* (2005: 665-688) es el estudio que mejor recoge los términos de metodología, conceptos y fundamentos. Diferentes autores esgrimen propuestas metodológicas desde perspectivas diferentes. En casi todas ellas, los elementos profesor, materiales, alumnos, actividades resultan de plena importancia a la hora de discutir lo que es la metodología. En el orden de nuestras consideraciones a estas propuestas, se han descrito en este capítulo, con el orden expuesto en *Vademécum*:
 - ✓ Sánchez Pérez (2004: 665) cree que la metodología de la enseñanza de lenguas no ha cambiado y que sigue siendo lo mismo dentro del debate de hablar del mejor o peor método. Bien es cierto que el método es un elemento fundamental cuando nos enfrentamos al aprendizaje de lenguas. Según el *Diccionario de uso del español* (2001), se define como «la manera sistemática y ordenada de buscar o llevar a cabo algo». A lo que añade que es «el conjunto de ejercicios, técnicas, reglas y procedimientos usados para la enseñanza o aprendizaje de algo». El término procede del griego (*mete-odos*) que implica seguir una vía o seguir un camino.

- ✓ Mackey (1965:156) cree que 'método' es un término completo y que los tratadistas se limitan a un solo aspecto al abordar los métodos o la metodología, por lo que método debe incluir lo que abarca todo tipo de enseñanza, sea de astronomía, de música, de matemáticas, de política... Tres son los posicionamientos, dígame parámetros, y esencialidades a tener en cuenta para la concepción del término 'método':
 - Quien decide seguir un método concreto para lograr determinados objetivos debe conocer con exactitud los pasos y procedimientos que caracterizan tal método.
 - Quien decide seguir tal método sin ser plenamente consciente de la herramienta que utiliza este no logrará los resultados esperados.
 - Por último, afirma el autor, quien pone en marcha un método sin haber captado plenamente las razones que lo sustentan correrá el peligro de usarlo de manera superficial, reduciéndolo a una simple etiqueta de contenido cambiante o sin contenido válido ni coherente.
- Anthony (1963) en el *Vademécum* (2004: 66) establece una jerarquización cuando aborda los elementos que integran el método, estableciendo las diferencias entre *approach*, *method* and *procedure*. Según Anthony, el enfoque es aquello que contiene la estructuración y las actividades, donde se mantiene el nivel de los principios y de la conceptualización, método o estructuración y actitud o técnica. El método comprende, pues, los elementos lingüísticos de modo ordenado y jerarquizado y consiste en las maneras en que se pueden aplicar los principios expuestos en el enfoque. Puede concretarse de varias maneras, lo que significa que un enfoque es susceptible de aflorar en varios métodos. Finalmente, y siguiendo al mismo autor, se aborda lo que entiende por técnica o tercer componente que comprende un conjunto de actividades a través de las cuales el método se fundamenta, se basa o se articula.
- Con similares parámetros, Richard y Rodgers (1986: 15) abordan el enfoque, el diseño y los procedimientos (*approach*, *design* and *proce-*

dure), cuyas diferencias estriban en los contenidos y funciones que se implican en cada fase. Los autores le dan una gran importancia a la fase del diseño, que incluye entre otras cosas, los objetivos, la selección y organización de los materiales docentes, las actividades requeridas por el método, los cometidos y responsabilidades de los alumnos, los cometidos y responsabilidades de los profesores, los cometidos y funciones de los materiales docentes.

Asimismo, Bosco y Di Prieto (1970) propusieron un modelo para analizar sistemáticamente los métodos aplicados en la enseñanza de lenguas, valiéndose de un conjunto de rasgos distintivos: funcional/no funcional, afectivo/no afectivo.

La enseñanza de ELE en Guinea Ecuatorial: Estado de la cuestión y marco teórico

Carmen Caffarel Serra (2014), en su obra *El español como vehículo de comunicación en el mundo: presente y futuro de una lengua en crecimiento*, aborda las causas que explican el valor que la lengua española tiene hoy en el mundo, visto desde su globalización, teniendo en cuenta su cultura milenaria y un valor económico pujante que hacen que el aprendizaje del español como segunda lengua sea una inversión de futuro para quienes deciden aprenderlo, una respuesta perfecta a las preguntas del investigador marfileño Bi Drombe Djandue (2021): ¿por qué y para qué se aprende español? Nuestra tesis doctoral pretende hacer un estudio sobre la didáctica del Español como Lengua Extranjera en Guinea Ecuatorial, en este pequeño país africano, situado en el golfo de Guinea, entre Camerún y Gabón, único por sus peculiaridades culturales y lingüísticas, pues no hay otro en el África subsahariana donde el español sea lengua oficial. Dentro del afán de abordar la enseñanza de ELE en este país, es imprescindible hacer previamente un bosquejo del español y el contacto con las lenguas con las que convive para, de esta forma, situar mejor nuestra investigación.

En cuanto a los estudios sobre la lengua española de Guinea Ecuatorial, los hispanistas tradicionalmente se han centrado en España e Hispanoamérica, dejando al margen la realidad guineana (Lipsky, 1990); sin embargo, su peculiar contexto geográfico y cultural hace del español guineano una variedad

especial, mezclada con elementos africanos del tronco de las lenguas bantúes. El estudio de la realidad del español en Guinea Ecuatorial podría contribuir decisivamente a un mejor conocimiento del español en general.

África presenta una gran diversidad humana en función del origen étnico, la historia, el grado de aislamiento o la mezcla de poblaciones; de los movimientos poblacionales, por un lado, y de las diferencias religiosas, económicas y políticas, por otro. La diversidad etnolingüística de África, y en especial del África Negra, es la más grande del globo terrestre. La relación entre lenguas y etnias es tan estrecha que ambas situaciones se confunden o se superponen. Estas realidades han estado siempre presentes en la historia de África. Ni el islam ni la colonización ni, como se creyó, la creación de Estados coloniales o los posteriores procesos de independencia han conseguido consolidar Estados unitarios ni acabar con las distintas etnias ni con sus respectivas lenguas africanas. Antes bien, estas se han reforzado en los últimos años, siendo uno de los factores activos y pasivos de la crisis del llamado «Estado-nación» a la occidental (Caranci y Bolekia Boleká, 2002: 11).

Guinea Ecuatorial, inmersa en el contexto africano, es un claro ejemplo de la realidad descrita: un tipo de sociedad donde conviven diversos sistemas de comunicación y diferentes grupos humanos en un mismo espacio geopolítico. Casi todas las etnias que conforman el país, a pesar de tener una lengua nacional común, el español, dos lenguas cooficiales, el francés y el portugués, y una lengua franca, el pichi, mantienen sus lenguas e identidades étnicas⁴⁰.

Gumperz (1982), Fishman (1977) y más recientemente Fasold (1996: 10), partiendo de Fergusson, interpretan como poliglósicas aquellas situaciones en las que conviven varias lenguas diferentes con división de funciones. La poliglosia se da también en Guinea Ecuatorial entre las lenguas formales (español, francés, portugués, inglés), que funcionan como modalidades altas, y las lenguas aborígenes (*fan, bubí, ndowe, bujeba, fa d'ambo, nyer*, etc.), que cubren las funciones propias de las variedades bajas.

Una tercera división de funciones se registra entre las lenguas formales. El español es la lengua de la administración y de todo lo relacionado con los

⁴⁰ SIGUÁN SOLER, Miguel (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Alianza, p. 22.

ámbitos oficiales de la vida en Guinea Ecuatorial; el francés se utiliza en determinados campos, como en la actividad bancaria y, sobre todo, en la subregión de la Comunidad Económica y Monetaria de los Estados de África Central (CEMAC), de donde Guinea Ecuatorial es miembro desde 1985, año de adopción del francés como segunda lengua oficial del país; el inglés, en las actividades económicas e industriales de las empresas petroleras y, por último, el portugués, que lentamente empieza a tener presencia en los noticiarios oficiales del país, con cursos intensivos para funcionarios, y lengua de uso de los guineanos en la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP).

Este panorama es particularmente atractivo para un estudio profundo de la enseñanza de ELE, en un contexto multicultural, multiétnico y plurilingüe, en contraste con España donde las diferencias no son tan notorias.

En cuanto a la bibliografía sobre la lengua española, se han examinado solo algunos de los trabajos más relevantes, entre los que cabe destacar: Quilis y Casado (1995), Lipsky (1990), De Granda (1991, 1994), González Echegaray (1951, 1959), Nistal y Pié (2007), este último fruto del I *Congreso de Hispanistas en África*, celebrado en Malabo en julio de 2006 y, más recientemente, el de Molina Martos (2019).

Pese a la importancia de estos trabajos, se sigue echando en falta un estudio en profundidad y actualizado de la realidad sociolingüística de la lengua española en Guinea, si se tiene en cuenta que las lenguas naturales son el resultado de los cambios y de la evolución de la sociedad donde se utilizan. El español debería estudiarse también desde una dimensión extralingüística, que tenga en cuenta los grupos humanos y sus lenguas autóctonas, su peso demográfico, la vitalidad de las diferentes lenguas (autéctonas e inmigrantes) que conviven con el español y el estatus de cada una de ellas, y debería realizarse un análisis de esta convivencia, entre otros aspectos, que todavía no ha recibido suficiente atención.

Lipsky (1990) sostiene que el español ecuatoguineano carece de vulgarismos, que es una de las pocas modalidades no peninsulares que se acerca a la norma culta, la modalidad estándar de Madrid, y que sus únicas peculiaridades se refieren al indigenismo africano. Sin embargo, su estudio no profundiza en esta dirección, por lo que todavía se desconoce qué influencias podría estar

recibiendo el español en ese contexto. Aunque se han analizado las características de las lenguas africanas bantúes, hasta hoy se ignora cómo hablan español los fans, los ndowes, los bubis, los annoboneses, los bujebas o los bayaes (grupos pigmoides).

A su vez, con la excepción de la obra de Nistal y Pié (2007), de publicación relativamente reciente, las investigaciones realizadas en torno a la lengua española en Guinea Ecuatorial se han quedado ya un poco anticuadas, por lo que consideramos apropiado volver sobre algunos aspectos que otros autores han tratado con anterioridad.

La situación de ELE en general

Dos son las referencias para abordar cualquier trabajo sobre la enseñanza de ELE. En principio, debemos destacar el *Nuevo Marco Europeo de Referencia*, por el que se ha guiado el Plan curricular del Instituto Cervantes, que recoge las especificaciones de los niveles A1, A2, B1, B2, C1, C2, respectivamente. En el segundo plano, y menos importante, el *Vademécum para la Formación de Profesores* de Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo, obra que reúne los fundamentos y principios de esta actividad en nueve capítulos importantes, desde la etimología, el proceso de aprendizaje, la competencia comunicativa, los objetivos y el proceso de enseñanza, las habilidades lingüísticas y culturales, proceso de evolución y los contenidos hasta las aplicaciones de las nuevas tecnologías y la enseñanza del español con fines específicos.

Resulta conveniente, para hablar de la didáctica de la lengua española como lengua extranjera en Guinea Ecuatorial, que hagamos un breve recorrido por el África Subsahariana, la Comunidad Monetaria de los Estados de África central (CEMAC), para luego centrarnos exclusivamente en Guinea Ecuatorial, donde la lengua española se ha enseñado desde el inicio de la colonización de estos territorios (Antonio Quilis, De Granda, Gonzalo Echegaray, Castillo Barril, etc.). La instrucción en español nunca ha dejado de existir, salvo en los turbios años de oscuridad de 1968 hasta 1979, a pesar de los intentos de los ingleses, por una parte, por hacerse con la isla durante el abandono que sufrió la misma, adiestrando a los indígenas en inglés y publicando periódicos en esa lengua y, por otra, a pesar de la influencia de la francofonía por las apetencias de Francia por afrancesar el país.

En todos los contextos mencionados, se recogen importantes datos del Instituto Cervantes, así como trabajos y artículos que muestran que tanto la lengua española como su enseñanza como lengua extranjera cobran una importancia notoria y creciente. Este hecho pone de manifiesto que Guinea Ecuatorial, pese a ser el único país hispanohablante en África, tiene, sin embargo, una gran competencia dentro del contexto africano en general.

Según el Instituto Cervantes, en sus *Cuadernos de Publicaciones Cervantes*, el apoyo institucional al español en el África Subsahariana por parte de las embajadas, AECID e Instituto Cervantes es inversamente proporcional a la importancia de esta región para la enseñanza del español en el mundo. Leyre Alejaldre Biel (2016) recoge la continua documentación del IC, donde se pone de relieve el crecimiento de la enseñanza de ELE en todo el planeta y donde se añade que en la región del África Subsahariana su crecimiento se debe a tres razones fundamentales: el impacto de la herencia colonial, la existencia de acuerdos de cooperación con países hispanohablantes y el apoyo de entidades privadas.

Cuando se habla del español pensamos intuitivamente en el idioma de España y del conjunto de los países hispanohablantes. Y cuando se hace referencia a quienes hablan español como segunda lengua o al creciente número de estudiantes de español en el mundo, la mente nos suele llevar hacia Estados Unidos, Brasil, los países vecinos de Europa o del norte de África, también quizás en el lejano oriente, pero casi nunca hacia el África Subsahariana, donde su presencia ha sido históricamente limitada y no se extendió mucho más allá de los que fueron los asentamientos en la antigua Guinea española... (Instituto Cervantes Publicaciones / Cervantes.es, 2022).

Según las mismas fuentes del Instituto Cervantes, la posición del español como lengua global se relaciona no solo con el aumento de la población hispanohablante nativa, alrededor de 470 millones, sino también con la expansión de la enseñanza del español como lengua extranjera, con unos 20 millones de estudiantes, según los datos del año 2014. En África Subsahariana, sin embargo, la situación es variable y difícil de determinar.

La singularidad de Guinea Ecuatorial, cuya presencia es estadísticamente poco significativa, sin embargo, es relevante en la evaluación del peso del

español en esta región. En el resto de los países de su entorno, los datos son desiguales, donde Costa de Marfil encabeza el *ranking* más alto con 663 091 alumnos (IC, 2020: 13), y esto no exclusivamente en África, sino sobre la situación del español en el mundo. A Costa de Marfil le siguen Senegal, Benín, Camerún, Gabón y Madagascar, mientras que, en África del Norte, según los datos del Instituto Cervantes del año 2006, Marruecos encabeza el *ranking*, seguido de Comoras, Túnez, Egipto y Argelia en última posición.

La situación de ELE en África

En el África Subsahariana es incuestionable la creciente bibliografía sobre ELE, que incluso compite con los datos de Guinea Ecuatorial, de libros y artículos científicos diversos. Podemos citar el trabajo de Óscar Kem-Mekah Kadzue, «Enseñanza / aprendizaje del español en Camerún: el discurso ideológico y la problemática de los manuales didácticos», donde describe y analiza, partiendo de las referencias bibliográficas, la opinión de los estudiantes cameruneses sobre la percepción de lo español; en otro artículo, «Aproximación a las creencias del profesorado camerunés de ELE sobre el método y enfoque de enseñanza / aprendizaje», el mismo autor explora la problemática de los métodos de enseñanza de ELE en Camerún, a partir de las opiniones del profesorado sobre dicho proceso. Y Elena Flores, en su trabajo *La enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en Camerún*, examina los principales problemas a los que se enfrenta la República de Camerún a la hora de enseñar español como lengua extranjera, y explica cómo se lleva a cabo dicho proceso con el fin de mejorar esta enseñanza allí.

Analiza, de igual manera, Pape Waly Ndiaye (2020), en su artículo «La didáctica de ELE en el contexto escolar de Senegal: análisis de la construcción de la competencia comunicativa a través de las actividades de aula», la educación entre el discurso aportado y la consecución de la competencia comunicativa de los discentes, o sea, si la enseñanza impartida en las aulas favorece la comunicación de los alumnos, al constatar que los alumnos de ELE de Senegal tienen dificultades para comunicarse correctamente.

La memoria Fin de Máster de Diebata Moussa, *Enseñanza / aprendizaje de ELE en Senegal: propuesta de aplicación metodológica a partir del MCER* (2020), se centra en propuestas estratégicas diseñadas por el MCER que se

aplican en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE en Senegal, propuestas orientadas a profesores senegaleses de ELE. En su artículo «El español Lengua Extranjera en Costa de marfil: ¿por qué y para qué se aprende español?» (2021), Bi Drombé Djandué contesta a las preguntas del título con respuestas en torno a tres ideas: la fuerte institucionalización de la enseñanza del español que garantiza su presencia en los currículos de la educación reglada, la influencia de la globalización como un proceso en el cual las lenguas desempeñan un papel sumamente importante y, finalmente, la aculturación del mismo idioma español en el contexto sociocultural marfileño.

José Luis Ortega Martín, en el artículo conjunto con Bi Drombé Djandué, «El uso de la lengua meta en el curso inicial de Español Lengua Extranjera (E/LE) en Costa de Marfil» (2014), recoge los principales hallazgos de un trabajo más amplio sobre el uso del español en un contexto de lengua extranjera y en el primer nivel de aprendizaje, logrando una propuesta satisfactoria para el aprendizaje en el nivel inicial de la lengua española.

También podemos citar el trabajo de Sebastián Lefevre y Veronique Okome-Beka, «Invisibilidad, visibilidad y ‘mal-visibilidad’ de las poblaciones afro en los libros de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE)». Una mirada cruzada entre Francia y Gabón, los autores plantean la permanencia de un *continuum* colonial en cuanto a la visibilidad y/o ‘mal-visibilidad’ de las poblaciones afro en los libros de texto de ELE y proponen una serie de principios para remediar la situación.

El trabajo de Eugénie Eyeang, «El estudio del español en los planes reglados de enseñanzas medias y superiores en el continente africano. Estudio de caso: Gabón», describe el estudio del español en los planes reglados de enseñanzas medias y superiores en el continente africano, según el caso de Gabón, a partir de un marco conceptual inspirado en la teoría del sistema organizado de acción de Parsons.

El trabajo de Javier Serrano Avilés, «Perfil del profesorado ELE en Kenia, creencias sobre su profesión y percepción del asociacionismo» (2017), tiene como objetivo obtener el perfil del profesor de ELE en Kenia a partir de su formación, con el fin de orientar en el futuro la oferta formativa ELE de las ATS-K, que ayuden a incorporar el español en el currículo educativo de Kenia.

Por último, hay que destacar la comunicación de Leyre Alejaldre Biel (2014), «Inclusión de las TIC en el contexto de la enseñanza de E/LE en Gambia», presentada en el V Congreso internacional: *¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*, celebrado en Cuenca, en la que analiza la necesidad de redefinir el uso de las tecnologías de la información y la comunicación dependiendo del contexto en el que se van a implementar, animando al lector a observar la situación de la enseñanza del español como lengua extranjera en el África Subsahariana, y más concretamente en Gambia.

La situación de ELE en Guinea Ecuatorial

Centrándonos en Guinea Ecuatorial, lugar de nuestro estudio, no hay mejor fuente sobre la realidad de la enseñanza del español como lengua extranjera en ese país que los *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, que publica el Instituto Cervantes.

Ana M.^a Ruiz Martínez (2003) recoge en su texto «La enseñanza del español como lengua extranjera en Guinea Ecuatorial y la interferencia de las lenguas indígenas», la importante colaboración que la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial ha establecido con la Universidad de Alcalá desde 1997, implantando su proyecto, de gran repercusión, para la difusión de la lengua española y de la cultura hispánica. Estos cursos estuvieron dirigidos desde 1997 hasta 2009 por M.^a Ángeles Álvarez Martínez, catedrática de Lengua Española de la Universidad de Alcalá y directora y autora de los materiales didácticos que se impartieron: *Sueña 1*, *Sueña 2*, *Sueña 3* y *Sueña 4*, creados con ANAYA.

ELE en la Enseñanza Pública

El proyecto de cooperación entre la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial y la Universidad de Alcalá, bajo la subvención de la Agencia española de Cooperación Internacional (AECID), ha sido el principal propulsor de estos cursos y la mejor referencia habida hasta el año 2000. El objetivo es la promoción y difusión de los cursos de ELE a través de la UNGE, para que esta universidad se convierta en una institución especializada en la enseñanza de esta lengua extranjera en África.

A pesar del arraigo del que ya disponen los países del África Subsahariana, incluso con estadísticas muy significativas en la enseñanza de ELE, el primer

curso de Lengua Española y Cultura Hispánica se inició en el mes de septiembre del 2000, con un impacto que movilizó a más de 46 estudiantes universitarios –33 en el nivel superior y 13 en el nivel medio de estudiantes de diversa procedencia (31 ecuatoguineanos y 14 cameruneses de las universidades de Doula y Yaounde)–. El cuadro instructor estaba compuesto por tres profesores de la UNGE y dos de la Universidad de Alcalá, y el curso se prolongó a lo largo de 23 días, habiendo impartido un total de 60 horas de clases en el aula y 34 para las actividades complementarias: conferencias, proyecciones con coloquio, debates–. El profesor José Manuel Pedrosa dejó una huella indeleble que, hoy en día, aún seguimos preguntando si volverá para la siguiente edición.

A partir de este primer curso, la concurrencia a los cursos fue al alza, con estudiantes de Camerún en gran medida, así como de otras nacionalidades: Benín, Togo, Senegal, Nigeria, Ghana, Escocia, Grecia, Turquía, Gabón, Chad, Burkina-Faso, Mali, etc., en una tradición que se ha mantenido hasta la fecha. A pesar de la marcha de la AECID en el año 2011, alegando problemas financieros, la UNGE asumió los cursos celebrándolos todos los años, hasta que en el año 2018 se institucionalizó el curso y pasó a constituir un programa de admisión para aquellos estudiantes internacionales que deseaban cursar sus estudios en la UNGE, a la par que se mantenían los cursos de verano.

En la actualidad, se ha instituido en la UNGE la Facultad de Ciencias de la Información y Filología Lingüística. Así pues, se ha creado el Departamento de Lenguas Modernas en el ámbito de esta facultad, amén de los otros dos departamentos: Ciencias de la Información y Comunicación Audiovisual, y Filología Hispánica. Dentro del Departamento de Lenguas Modernas, se imparten cuatro idiomas como lenguas extranjeras: español, inglés, francés y portugués. Por supuesto, el programa de español como lengua extranjera de la UNGE es una unidad académica de la UNGE y su misión es preparar los estudios extranjeros en español para conseguir su admisión en las universidades ecuatoguineanas desde el nivel B1. A su vez, dispensa de la necesidad de aprender el español con fines académicos y profesionales.

ELE en la enseñanza privada

Paralelamente a la actividad de la enseñanza pública, la lengua española impartida como ELE ha tenido un gran impacto y demanda desde el año

1995 hasta 2012, por la necesidad de comunicación de los expatriados de las empresas petroleras con la población local, y a ello se dedican empresas del sector privado (como Spateaching, profesionales de la lengua española, filólogos y guineanos, en general, impartiendo el español a empresas, bancos, entidades, etc.).

No se puede, pues, abordar un desarrollo de ELE a nivel privado en Guinea Ecuatorial, pero sí hacer un resumen del trabajo de Alberto Bruzos Moro y Eduardo Méndez Marassa, «Aproximación crítica a los discursos sobre el español como recurso económico en el campo del español como lengua extranjera», en donde se recogen diversos aspectos que atañen a la competencia desleal en la enseñanza de ELE:

- Un colectivo profesional, sin estudios universitarios específicos que avallen la calidad del profesorado y eviten el intrusismo que devalúa estas enseñanzas.
- La falta de una regulación específica. Por ejemplo, si en una empresa se necesita un arquitecto, no pueden hacer otra cosa sino contratar a una persona que tenga dicha titulación, por lo que el intrusismo profesional no existe. Pero si una empresa quiere contratar un profesor de español, no hay ley que le impida contratar a quien le dé la real gana, con titulación o sin ella, por lo que el intrusismo profesional se expande.
- Al estar la profesión y sus diversos puestos de trabajo expuestos a que se presente a ellos cualquier postulante, el empresario contrata a quien le salga más barato.

A nadie en su sano juicio se le ocurriría realizar una operación quirúrgica sin haberse formado para ello, tanto a un nivel teórico (estudios universitarios) como a un nivel práctico (experiencia laboral). Sin embargo, resulta frecuente que cualquier hablante de una lengua se atreva a enseñarla sin haber dedicado antes cierto tiempo a aprenderla, bien desde la perspectiva teórica (reflexión metalingüística), bien desde la práctica (aplicación docente), lo que sin duda alguna supone una estafa para el alumno y una competencia desleal para aquellos que llevan años de su vida luchando por convertirse en docentes profesionales. Es evidente que «se entiende que cualquier hablante de una lengua, solo por serlo, puede enseñarla».

Puesto que ELE es un sector marcado por la desprofesionalización en Guinea Ecuatorial (carencia de titulación universitaria de ELE, carencia de certificación profesional homologada por parte del Estado, carencia de formación profesional reglada, carencia de formación ocupacional específica y carencia de colegio profesional), parece inevitable definir la identidad profesional colectiva de manera negativa, es decir, acotando un espacio amenazado por el «intrusismo profesional de profesores de ELE en el sector privado de Guinea Ecuatorial». Los intrusos son hablantes nativos ecuatoguineanos sin formación ni experiencia docente de ELE, lo que Bruno Moro y Eduardo Méndez tildan de «desesperados», supervivientes de «tragedias históricas», cansados de «fregar platos en Londres», lo cual se ve como «una estafa para el alumno y una competencia desleal para aquellos que llevan años de su vida luchando por convertirse en docentes profesionales».

Sin embargo, la desprofesionalización del sector se fundamenta en la ausencia de «competencias», en el «intrusismo, precariedad o la realidad del español para extranjeros». El ELE en Guinea Ecuatorial y en el sector privado sería, por tanto, un campo en el que muchas trayectorias profesionales arrancan con un acto de intrusismo, o sea, un campo de «profesionales reciclados».

No se puede hablar, pues, de un desarrollo de cursos de ELE a nivel privado al no existir centros, colegios, programas de esta índole. En los periodos del *boom* petrolero en el país, se advertía una proliferación de instructores asociados a empresas, con el fin de enseñar a sus expatriados la lengua local. Una competencia desleal donde cualquier ecuatoguineano consideraba que podía ser profesor de español, pudiendo obtener en dichas empresas una vinculación formal con un contrato de trabajo.

Sin embargo, desde otro punto de vista, los centros culturales de español en Malabo y Bata han sido sin parangón una de las fuentes principales del arraigo de esta enseñanza en el país. El *boom* petrolífero que conoce Guinea Ecuatorial trae consigo una fuerte inmigración, de manera que aumenta la demanda del aprendizaje de español, con el fin de que los extranjeros puedan convivir perfectamente con la población guineana y acceder a los empleos que surgen. Los centros culturales de español de Malabo y Bata no solo imparten cursos de español para extranjeros, sino que organizan al mismo tiempo cursos

de formación de formadores con el fin de aumentar la capacidad operativa de instructores en el país.

ELE en las universidades

La Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial es la primera y principal referencia de los cursos de ELE en las universidades ecuatoguineanas, cuya actividad dio comienzo en el año 2000 y ha seguido desarrollándose hasta la fecha. La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) con sede en Malabo y Bata siempre ha impartido grados y su misión en Guinea Ecuatorial es dar oportunidades para que los interesados en cursar estudios universitarios españoles lo puedan hacer en línea, y no como curso de la índole de ELE.

La Universidad Afroamericana de África Central (AAUCA), la tercera y más reciente institución universitaria, tiene la vocación de desarrollar su actividad lectiva en español e inglés. Para el español, la AAUCA tiene una dimensión panafricana, lo que lleva a pensar que ofrece la enseñanza de ELE para aquellos estudiantes africanos que deseen cursar sus grados allí. Sin embargo, hoy en día, no existe un desarrollo de estos cursos debido a la escasa existencia todavía de estudiantes africanos, sino más bien solo y únicamente nacionales, precisamente los que no necesitan acreditar el nivel de admisión de español. Potencialmente, esta institución tendrá que crear un programa de ELE con el fin de aclimatar y asignar niveles de admisión para aquellos extranjeros del entorno africano que quieran estudiar sus grados en Guinea Ecuatorial.

Volviendo a la UNGE, donde se han llevado a cabo proyectos de sostenibilidad para la difusión y promoción de los cursos de ELE, varios son los profesores que han desarrollado trabajos de expertos, realizando másteres en la Universidad de Alcalá en un proyecto de colaboración entre la institución nacional y la madrileña. Esta situación ofrece la posibilidad de tener como referencia estudios y trabajos científicos de cinco expertos en la enseñanza del español como lengua extranjera, desarrollados desde el año 2000 hasta el 2007, trabajos de formación que se citan brevemente:

- El trabajo de Salvador Amantes Ntutumu Aboa, *Estudio y valoración cultural y pragmática de refranes, proverbios y adagios hispano-guineanos: Perspectivas de enseñanza de ELE*, dirigido por María del Carmen Fernández López (2001, UAH).

- El trabajo de Mansueto Nsogo Mangué, *La comprensión lectora en la enseñanza del español como lengua extranjera a partir de relatos cortos de Guinea Ecuatorial*, dirigido por Josefa Gómez de Enterría (2001, UAH).
- El trabajo de Pedro Esono Nze, *La cultura de mitos y leyendas en la República de Guinea Ecuatorial*, dirigido por María José Gelabert Navarro (2001, UAH).

Unos años más tardes, ven la luz otros dos trabajos de relevancia del español como lengua extranjera en Guinea Ecuatorial, bajo la misma cooperación.

- El trabajo de María Teresa Avoro, *La inclusión de los aspectos de la cultura de Guinea Ecuatorial en la Enseñanza del español como Lengua Extranjera* (2005, UAH).
- El trabajo de Rosalía Andeme Bokuy, *Los medios de Comunicación tradicionales de Guinea Ecuatorial en la enseñanza del español como lengua extranjera*, igualmente del año 2005 en la Universidad de Alcalá.

En la misma línea de este tipo de trabajos en Guinea Ecuatorial, hay que destacar artículos que hacen mención a ELE y al español de Guinea Ecuatorial:

- El trabajo de Inmaculada Báez Montero y Lucía López Vázquez de las universidades de Vigo y Cabo verde, *El español de África: Guinea Ecuatorial en el aula de ELE*.
- Los artículos del Dr. Daniel Owono Sima Nchama:

✓ ***El Componente Cultural en la Enseñanza de ELE en Guinea Ecuatorial: las unidades fraseológicas y otras cuestiones en Sueña***, que se enmarca en la enseñanza del español como lengua extranjera; y más concretamente en el manejo del componente cultural, las unidades fraseológicas en el aula de clase de Guinea Ecuatorial. Para ello, se debate así el uso que se aplica a este enfoque que recomiendan diversos expertos de ELE, y basado en el manual *Sueña LM/LE* (2024, *ForLingua*).

✓ ***La lingüística contrastiva, estudio comparativo entre el verbo español y el verbo en la lengua fan de Guinea Ecuatorial LM/LE*** (2023, *ForLingua*). El presente artículo investigativo se enmarca dentro del español de Guinea Ecuatorial y la peculiaridad sociolin-

güística que vive el español en Guinea Ecuatorial. El establecimiento de la Academia Ecuatoguineana de la Lengua Española (AEGLE) abre una reflexión y motivación a estudios de diversa índole, como la lingüística contrastiva. Un trabajo que ayudaría a una mejor comprensión durante al aprendizaje de español por parte de estudiantes de ELE, ya que apunta diferencias y similitudes notorias. Por una parte, y desde la semántica, el verbo español tiene autosuficiencia y autonomía ya que controla las propiedades lingüísticas que pueda presentar; frente a la carencia del verbo *fang*, de las características expuestas. Por otra parte, y desde la morfología, el verbo español es la categoría léxica del español más amalgamada de entre todas las demás; empero, el verbo *fan* es una estructura cerrada, con flexión en los pronombres personales que determinan a este verbo.

- ✓ ***Anglicismos en el español de Guinea Ecuatorial*, LM/LE (2022, ForLingua)**, donde se pone de manifiesto que, efectivamente, en el español de Guinea Ecuatorial hay una importante presencia de anglicismos venidos desde las fuentes del español central (España), así como de la influencia del inglés por la presencia de las empresas norteamericanas e inglesas en el ámbito de la actividad petrolífera. Además, no solo se encuentran anglicismos en el español de Guinea Ecuatorial, sino también en casi todas las lenguas indígenas, hecho que permite afirmar que la cultura y lengua inglesas están muy presentes en Guinea, pues este país no se ha mantenido ajeno a la impronta cultural, tecnológica, científica, económica, política, etc. que los EE. UU. y el Reino Unido han impuesto en todo el mundo
- ✓ ***La situación de la enseñanza del español en Guinea Ecuatorial*, LM/LE (2021, ForLingua)**, que estudia la enseñanza del español en Guinea Ecuatorial desde dos perspectivas, la dimensión oficial, como lengua de comunicación y primera lengua oficial del país, y desde la perspectiva del español como lengua extranjera, en la actividad del sector privado y profesional, y en centros culturales. El trabajo se centra en una propuesta metodológica, la cual se está empleando actualmente en la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial en el programa de los cursos de ELE.

- Finalmente, el trabajo de Ana María Ruiz Martínez, *La enseñanza del español como lengua extranjera en Guinea Ecuatorial y las interferencias lingüísticas de las lenguas indígenas*, que abordando la enseñanza de ELE en el país, hace referencia, en primer lugar, al programa de cooperación interuniversitaria UNGE-UAH, señalando y recapitulando una vez más lo recogido por el IC, como una línea de especializar a la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera y la cultura hispánica en el África central.

Cronología de la enseñanza de ELE en Guinea Ecuatorial

La referencia más destacada y primordial de la enseñanza de ELE en Guinea Ecuatorial es la del Centro Cultural Español de Malabo, secundado por el Centro Cultural Español de Bata. Para ello, se recogieron impresiones de Reginaldo Lopeo Beaká, nacido el 24 de septiembre de 1963, natural de Basakato de la Sagrada Familia, distrito de Baney, provincia de Bioko Norte. Lopeo Beaká es maestro diplomado por el Centro Universitario de Formación del Profesorado Martín Luther King de Malabo Guinea Ecuatorial, profesor de lengua española y lectoescritura para niños de entre 5 y 12 años en Centro Virgen María de África, de 1990 a 2002, profesor y coordinador de los cursos de español para extranjeros en el Centro Cultural Hispano-Guineano de Malabo, profesor y coordinador de los cursos de español para extranjeros en el Centro Cultural de España en Malabo, desde su apertura hasta el año 2022. Según Lopeo, los cursos eran cuatrimestrales y se impartían dos veces al año: el primer cuatrimestre duraba de octubre a enero y el segundo, de febrero a mayo. Antes de la inscripción se sometía a cada alumno a una prueba de nivel para detectar sus conocimientos previos de español con el fin de formar niveles y grupos para las clases.

La matrícula alcanzaba una cifra de entre 150 a 200 estudiantes por cuatrimestre. Estos estudiantes tenían diferentes perfiles, pues eran comerciantes, empleados de empresas, ingenieros, diplomáticos como cónsules, embajadores, jefes de misión, personal de embajadas... y, en cuanto a las nacionalidades, había ecuatoguineanos, cameruneses, gaboneses, nigerianos, malgaches, egipcios, ruandeses, marroquíes, chinos, rusos, estadounidenses, entre otros. Los manuales de referencia que se utilizaron entonces fueron diversos: *Esto Funciona*, *Gente*, *Sueña*, además de otros materiales de apoyo.

A nivel del uso de la tecnología aplicada a las clases, se utilizaban proyectores, radio con CD y televisor. No se hacía uso de la enseñanza electrónica ni de los recursos digitales, que son tan utilizados en la enseñanza actual, sino más bien un método tradicional (Rocco Dabellonio, 2022: 155). Todo consistía en proporcionarles a los aprendices unos listados de las reglas teóricas que rigen el uso de cada tiempo verbal y su posterior práctica a través de ejercicios orientados a las formas o usos prototípicos de esos tiempos verbales. Pero la práctica de la gramática en clase, limitada a estos dos puntos, no es suficiente para que el estudiante sea capaz de usar los tiempos verbales de la L2 en situaciones cotidianas con seguridad y confianza en sus habilidades lingüísticas, ya que en la vida real es posible que en circunstancias idénticas se puedan usar diferentes tiempos verbales, dependiendo de lo que se quiera enfatizar. En otras palabras, hay situaciones reales en las que tienen cabida diferentes reglas de diferentes tiempos verbales, y el hablante escoge un tiempo verbal en función de su punto de vista sobre las cosas, lo cual se pretende ilustrar a través de ejemplos.

Se aplicaba el enfoque comunicativo, centrado en las habilidades siguientes: expresión oral, la expresión escrita, la comprensión lectora, la comprensión auditiva. Durante las sesiones de clase se fomentaba la interacción a través de la puesta en práctica de las reglas estudiadas. El perfil del profesorado también variaba entre maestro diplomado, titulado, licenciado... Todos habían realizado cursos o seminarios sobre la enseñanza del español.

Desde el año 2007 se han empezado a realizar exámenes para la obtención del Diploma de Español Lengua Extranjera (DELE), año en que el CCEM fue acreditado como Centro Examinador DELE. En esos primeros años, solo podía participar como examinador D. Reginaldo Lopeo Beaká, ya que era el único que estaba acreditado como examinador en los niveles A1 y A2, a partir de entonces se le acreditó como responsable de los DELE en el CCEM, función que sigue desempeñando actualmente.

Hoy por hoy, este Centro Cultural cuenta con más de seis profesores acreditados como examinadores de los DELE. Las acreditaciones se han ido obteniendo con cursos presenciales y/o *online*. El CCEM participa en dos convocatorias de DELE, en mayo y en noviembre de cada año. A estas pruebas también acuden personas de diferentes nacionalidades y con distintos perfiles.

Al principio, solo podían participar personas que no tuvieran el español como lengua materna o lo tuviera uno de sus padres. Ahora ya puede examinarse cualquier persona que lo desee, según el criterio del Instituto Cervantes. Una semana antes de cada convocatoria, el coordinador suele mantener un seminario con los examinadores con el fin de revisar con ellos el proceso de los exámenes. También suele haber un curso de preparación para aquellos candidatos que lo deseen. La tesis repasa al respecto, las épocas colonial, precolonial, autonómica y la actual comprendida desde 1968 hasta la fecha, que se caracteriza por la confirmación y consolidación del español en Guinea Ecuatorial, por el reconocimiento y adopción de otros vehículos oficiales de comunicación (francés, portugués), pero, al mismo tiempo, por el reconocimiento y promoción de las lenguas locales del país. Ya no es solo un interés de España a través de la AECID y del Instituto Cervantes, sino del propio Gobierno de Guinea Ecuatorial. Sin una considerable implantación de escuelas e instituciones de ELE, sin embargo, se proyecta la enseñanza desde un plano informal mediante «instructores desleales» que fomentan esta lengua en empresas y entidades con cursos en el extranjero, como a nivel oficial, principalmente a través de la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial, y desde una perspectiva semioficial, a través de los Centros Culturales de español de Malabo y Bata, respectivamente.

En el país se puede hablar ya con propiedad de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera, haciendo una descripción pormenorizada de lo que se entiende como enseñanza de español como segunda lengua, o modalidad impartida en los centros públicos y privados del país, donde obviamente el enfoque gramatical ocupa el objeto principal.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA INNOVADORA

Tras estudiar todo el marco teórico y el repaso de las metodologías existentes en la enseñanza de ELE, toca por tanto ofrecer una idea, una referencia desde Guinea Ecuatorial. Para ello, conviene hacer un repaso de la situación de la enseñanza de ELE en Guinea Ecuatorial, así como los aspectos relacionados con esta enseñanza.

La enseñanza de la lengua española en Guinea Ecuatorial se puede abordar desde dos perspectivas: la dimensión oficial, como vehículo de comuni-

cación y primera lengua oficial del país, y desde el ámbito de español como lengua extranjera. A nivel oficial, tras la real ocupación colonial, cuando España encarga la evangelización de Guinea Ecuatorial por medio de los misioneros católicos para erradicar las amenazas de Inglaterra y de Francia que pretendían aprovechar su ausencia en el país, la enseñanza del español se realizó desde la educación primaria, secundaria y superior. El modelo de esta enseñanza había sido siempre el de inculcar las normas gramaticales y sintácticas, a lo que se añadía el vocabulario. Los maestros y profesores han utilizado distintos manuales de Lengua Española para abordar los diferentes niveles lingüísticos del español en las aulas de Guinea Ecuatorial.

Aparte de integrarse en la enseñanza curricular, el español es la primera lengua de uso oficial, lo que permite su inmersión, de modo que hay personas que hablan y usan el español sin haberlo aprendido como tal. Durante el periodo 1968-1979, la enseñanza del español se vio interrumpida por la política anticolonial y de nacionalismo exacerbado del gobierno surgido tras la independencia del país africano. El panorama cambió radicalmente en el año 1979 con el cambio de gobierno. Durante este periodo, el español ha conocido un periodo de recuperación, difusión y expansión hasta el florecimiento actual con la proliferación de centros educativos y universidades en los que se imparte, y cuenta con una abundante producción de publicaciones literarias.

Finalmente, la constitución, creación y reconocimiento de la Real Academia Ecuatoguineana de la Lengua (AEGLE) constituye sin parangón un momento privilegiado del español en Guinea Ecuatorial. Emancipación que la Profesora Doctora Isabel Molina, catedrática de Lengua Española de la Universidad de Alcalá, resalta en su reciente obra, *El viaje del español a Guinea*, 2019.

A pesar de lo expuesto, la situación sociolingüística de Guinea Ecuatorial, como la de otros países africanos, no augura un camino de rosas para los guineanos en su condición de hablantes del español, ya que sus identidades étnicas los obligan a preservar y utilizar al mismo tiempo sus lenguas nativas. Si a esta situación le sumamos el auge y el poder de las lenguas inglesa y francesa por las oportunidades que ofrecen, lenguas que logran ser una buena elección de aprendizaje para la juventud ecuatoguineana, no es de extrañar que el habla de este país sea el producto de transferencias e interferencias lingüísticas.

Teniendo en cuenta esta realidad, la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial, en el periodo 2001-2011, incluyó como asignatura obligatoria en todas sus carreras, hasta el tercer curso, Lengua Española, con la visión de fortalecer las debilidades que los estudiantes mostraban, herencia de su enseñanza primaria y secundaria, e incluso superior, «o lo que algunos intelectuales han denominado, la pata coja del sistema educativo nacional».

La Universidad adoptó, por tanto, la asignatura de *Lengua Español Común I* para el primer año de todas las carreras, *Lengua Española Común II*, para el segundo año, y *Lengua española Común III*, para el tercero, fuera cual fuera la carrera que el alumno hubiera escogido. El contenido de estas tres modalidades de Lengua Española recogía, principalmente, desde la ortografía y la gramática hasta el discurso, la conversación y fraseología, entre otros aspectos. No obstante, por desgracia, tras la implantación del Sistema LMD/Plan de Bolonia en la UNGE, algunos dirigentes universitarios consiguieron la eliminación de esta asignatura en el año 2015.

La UNGE, a partir del año 2000, en colaboración con la Universidad de Alcalá, el Instituto Alcingua, y bajo la financiación de la Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo (AECID) han organizado cursos de ELE en verano; cursos con un gran impacto en la subregión de África Central, con candidatos venidos, incluso, de Ghana, Senegal, Benín, Croacia, Escocia, etc. Tras la marcha de la Cooperación Española, desde la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial y la Universidad de Alcalá, dentro del proyecto de cooperación UNGE-Universidad de Alcalá, asumimos localmente la labor de coordinar y programar los cursos de ELE, administrando programas de verano y con la participación de estudiantes de diversa procedencia y estirpe: estudiantes de universidades del entorno cercano –Camerún, Gabón, Congo, Benín, Ghana, Nigeria– y lejano de Guinea Ecuatorial –China, Chad, Burkina Faso, Senegal, Corea, Turquía, etc.–; así como diplomáticos, extranjeros y hombres de negocios residentes en Guinea Ecuatorial.

En los últimos tres años, con el impulso del Excmo. Rector Magnífico actual, don Filiberto Ntutumu, se han oficializado cursos anuales de español para estudiantes que quieren cursar carreras en la UNGE, así como de guineanos y público en general con deseos de mejorar su español. Durante todo este

recorrido relatado, ya sea de manera empresarial a través de mi escuela de idiomas, *Spateaching*, ya desde el punto vista institucional en la Universidad, hemos ido acumulando experiencia, cuyo bagaje nos ha ilustrado y ayudado en una propuesta didáctica enfocada en tres niveles del español. Esta propuesta didáctica del español como lengua extranjera, se ha llevado a cabo siguiendo el currículo del manual *Sueña*, y de sus autores: María Ángeles Álvarez Martínez, Ana Blanco Canales, María Luisa Gómez Sacristán y Nuria Pérez de la Cruz.

No obstante, la AEGLE ha creado un nuevo panorama de la enseñanza del español en Guinea Ecuatorial, con programas y actividades de divulgación y difusión del español en los medios de comunicación de Guinea Ecuatorial y, además, con actividades de corrección de letreros y títulos públicos, entre otras actuaciones. A nivel de ELE, los Centros Culturales de español de Malabo y Bata vienen desarrollando cursos intensivos de español como lengua extranjera, para un público diverso –nacionales, extranjeros, estudiantes, profesionales– con deseos de aprender esta lengua.

A nivel personal, me dedico a los cursos de español para extranjeros desde el año 2003, siendo mi primera experiencia de profesor de ELE la empresa petrolífera Triton Hess en Malabo, capital de Guinea Ecuatorial. Desde esta fecha hasta el año 2021, he tenido la oportunidad de haber trabajado con casi el 85 % de las empresas petrolíferas del país (Triton Hess, Noble Energy, Ampco Mathanol Project, Marathon Equatorial Guinea Limited, Exxon Mobil, Hess, Slhumbergher) y con entidades y bancos (Getesa, BGFIBank GE, Total GE, EcobankGE). En todos los lugares mencionados hemos marcado una seña de identidad, dándole la dignidad que se merece a Guinea Ecuatorial en la formación en español a diferentes expatriados de estas entidades, para que puedan tener una interacción fluida con nuestro país, con nuestros ciudadanos y con nuestras entidades, a través de la lengua cervantina, coíné de comunicación oficial del país, amén del francés y portugués.

Novedad e importancia

La novedad e importancia de nuestra propuesta reside en que, sin tener un determinado manual de instrucción de ELE, el profesor, con tal de que sea filólogo/lingüista, o amante del español, pueda desarrollar cursos de español, impartiendo los contenidos necesarios y adecuados en cada momento,

en cada nivel, en cada unidad didáctica, en cada ciclo propuesto, siguiendo el programa de estos, y consiguiendo que los estudiantes adquirieran las competencias necesarias, según las expectativas del Nuevo Marco de Referencia Europea y el Instituto Cervantes.

Los contenidos temáticos de sus unidades didácticas se han recogido fielmente sin introducir nada nuevo en las diferentes habilidades que en el manual se abordan. La única excepción ha sido en el contexto cultural donde, obviamente, hemos añadido bloques temáticos referidos a Guinea Ecuatorial, toda vez que en los manuales originales se recoge solo, y únicamente, la cultura española e hispanoamericana. El resto de las habilidades –*gramática, léxico, escritura, funciones, conversación oral, fonética*– se han mantenido en su totalidad.

El **Manual 1** es el primer libro de una serie de cuatro publicaciones de nuestra propuesta, desde *Sueña 1* hasta *Sueña 4*. Este **Manual 1**, correspondiente a los niveles *Inicial* y *Pre-Intermedio*, sigue las mismas expectativas del Marco de Referencia Europea que recogen los niveles A1 y A2. Lo que nosotros aportamos, como novedad, es que hemos organizado los contenidos con un temario bien separado en habilidades, con una secuenciación de la enseñanza desde los contenidos iniciales hasta los superiores, como lo recogen los cuatro ciclos establecidos:

- *Ciclo 1*. Unidades didácticas 1, 2
- *Ciclo 2*. Unidades didácticas 3, 4, 5
- *Ciclo 3*. Unidades didácticas 6, 7
- *Ciclo 4*. Unidades didácticas 8, 9, 10

El **Manual 2** es el segundo libro de una serie de cuatro publicaciones de nuestra propuesta, desde *Sueña 1* hasta *Sueña 4*. Este **Manual 2**, correspondiente al Nivel 2, sigue las mismas expectativas del Marco de Referencia Europea que recogen los niveles B1. Al igual que lo expuesto en el **Manual 1**, sigue la misma secuenciación, pero iniciándola desde el ciclo 5.

- *Ciclo 5*. Unidades didácticas 1, 2
- *Ciclo 6*. Unidades didácticas 3, 4, 5
- *Ciclo 7*. Unidades didácticas 6, 7
- *Ciclo 8*. Unidades didácticas 8, 9, 10

El **Manual 3** se organiza de la misma manera que los manuales 1 y 2, a partir del ciclo 9:

- *Ciclo 9.* Unidades didácticas 1, 2
- *Ciclo 10.* Unidades didácticas 3, 4, 5
- *Ciclo 11.* Unidades didácticas 6, 7
- *Ciclo 12.* Unidades didácticas 8, 9, 10

Todos los manuales tienen una ordenación similar, donde cada unidad didáctica articula cinco bloques de enseñanza, y cada uno de estos son impartidos por determinados instructores en habilidades separadas: *Gramática/ Normas y Reglas, Escritura y Redacción/Toma Nota, Fonética/pronunciación y entonación, Léxico y Vocabulario, Funciones, conversación oral y habilidad hablada, Cultura.*

Nuestra recomendación para todos los instructores es que enriquezcan los contenidos que en el manual *Sueña* se encuentran poco desarrollados, utilizando materiales complementarios para unas clases más provechosas. Con esta propuesta didáctica, lo que consigue cualquier programa de español para extranjeros que utilice estos instrumentos es tener un mayor control en el trabajo de los instructores en el aula, para que consigan el máximo rendimiento en los estudiantes, según el Marco, tanto en sus niveles como en las expectativas de estos. Según nuestra propuesta didáctica, y tomando al instructor como guía para el desarrollo de los cursos de español para extranjeros, debe servir para dar satisfacción a las expectativas de los estudiantes, siguiendo criterios de calidad, por lo que resulta imprescindible:

1. **Que el profesor enseñe lo que sabe/le gusta.** El filólogo puede abarcar todos los campos de su ciencia; sin embargo, es bueno que enseñe y transmita su ámbito de especialización. Con esta propuesta, que no es nueva en la enseñanza de ELE, nuestro objetivo es, sobre todo, promover a nuestros filólogos en la profundización de las áreas de conocimiento de la Filológica Hispánica. Nuestro enfoque sitúa al instructor en ámbitos concretos y contenidos apropiados a su habilidad, y evita que este se vea perdido en el amplio campo de la Filología, sin poder situarse con firmeza, eficacia y comodidad en los conocimientos que no son de su área de especialización en la Filología.

2. **Que el profesor enseñe lo que debe enseñar.** Hemos creado los ciclos y los hemos adaptado a los niveles. Con nuestra propuesta de unidades didácticas por ciclo, se consigue que el profesor transmita los conocimientos de modo secuenciado, como recomiendan los especialistas, desde la primera unidad hasta la última de un nivel de español. La disposición de un manual al profesor, y este al frente de los estudiantes, es arbitrario, *sirviendo el menú que le apetezca en cada comida*. Esto no ayuda, por ello, hemos vinculado la trasmisión de los conocimientos al orden que se sigue en el manual. El profesor queda obligado a instruir, siguiendo los conocimientos de menor a mayor grado, una buena estrategia para instituciones incipientes, sin una gran dedicación y disciplina en la implementación curricular.
3. **Que el profesor enseñe todo.** Nuestra propuesta permite que el profesor lo enseñe todo, y evita que haga selecciones incoherentes y azarosas solo para finalizar el libro. De esa manera, en cada unidad didáctica y en cada habilidad se enseñará todo lo que viene recogido, ya que la propuesta es una especie de presión que detecta los incumplimientos que algunos profesores pretenden cometer saltando temas, apartados, etc.
4. **Universalidad de la cátedra.** La propuesta, por último, permite que el profesor, aunque no esté en posesión del manual *Sueña*, pueda aplicar, sin embargo, el contenido de este, utilizando de manera general la exposición de los diferentes temas lingüísticos de la Filología Hispánica que se recogen en cualquier manual de Lengua Española. Bastaría con sus conocimientos de la ciencia filológica o con la ayuda de un manual específico de su campo de conocimiento. Disponer del manual *Sueña* es, sin duda, una ventaja extraordinaria para cumplir con el programa.

Estudio y organización de las unidades didácticas

La evaluación es continua. Cada instructor de una determinada habilidad presenta a la Coordinación Académica del programa el resultado final del ciclo, obtenido de su evaluación progresiva de las unidades y lecciones de ese ciclo teniendo en cuenta los diferentes componentes o habilidades. Asimismo, se añaden a la evaluación otros baremos como la participación de los estudiantes en clase, su interés, la asistencia a clase, la realización de deberes y activida-

des, etc., que hacen la suma para la nota final. Nuestra propuesta didáctica es mejorable; sin embargo, hemos creído oportuno crear esta serie de condiciones para que el estudiante que haya cursado un nivel de español desde este enfoque y haya aprovechado al máximo las metas establecidas por los especialistas, pueda asumir unos conocimientos completos en todas las áreas lingüísticas recogidas, para cada nivel del NMER.

Finalmente, la ventaja de esta secuenciación consiste en que, sin disponer de un manual específico de ELE, cualquier instructor, especialista o amante de ELE pueda realizar un curso de este idioma siguiendo los niveles establecidos por el Marco Común de Referencia Europea, aplicando los contenidos y las competencias necesarias para este cometido. Con habilidades bien separadas y organizadas de manera creciente, según los niveles de competencia del español, el profesor consigue que sus alumnos estén al mismo nivel que cualquier otro sea de donde sea y disponga del manual del que disponga. Además, consigue enseñar lo adecuado de cada habilidad, de acuerdo con el nivel de sus estudiantes. En un contexto como Guinea Ecuatorial y sus países de alrededor con deseos de aprender español, esta organización de niveles, de ciclos, de habilidades resulta ideal y complementaria para una enseñanza de calidad.

Los contenidos de referencia se han tomado del manual *Sueña*, de los niveles 1 a 4, respectivamente, con el refuerzo de la realidad cultural de Guinea Ecuatorial, único país hispanohablante cuya situación y contexto no venían recogidos en el manual original. Este añadido permite que el estudiante de español, con esta guía, pueda nutrirse de la cultura y civilización de la Península, de Latinoamérica y de Guinea Ecuatorial, respectivamente. Una guía que permite un conocimiento completo del mundo hispánico, recogiendo los mismos contextos culturales, gastronomía, arte, geografía, economía y costumbres que se podían saber de España e Hispanoamérica y que, en esta ocasión y con la propuesta didáctica actual, incluye un mejor conocimiento de Guinea Ecuatorial, de sus ciudades más importantes, personajes, historia, folclore, etc. Todo ello ausente en el manual original.

Herramientas de trabajo y estrategias complementarias

Las herramientas y estrategias complementarias que se proponen aquí son fruto de una larga observación y experimentación del desarrollo de los

cursos de ELE, tanto desde una dimensión oficial de los cursos como de la iniciativa privada de un servidor que lleva décadas desarrollando y coordinando los cursos en cuestión.

A nivel del desarrollo oficial, una notable contribución viene de la cooperación de la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial con la Universidad de Carolina del Sur (2012-2015), donde el programa de inglés de esta universidad (EPI), *English Language for Internationals*, realizó una ingente labor para crear un programa de inglés en la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial con estándares internacionales. Para ello, se llevó a cabo en los EE. UU. de América, en un primer momento, un curso intensivo de inglés a los docentes de la UNGE para nivelar su competencia en esta lengua hasta el nivel mínimo B2. En un segundo periodo de continuación en tierras americanas, los docentes fueron adiestrados en la elaboración de un currículo para este programa, que abarcó, entre otras cosas, la visión, la misión, los objetivos, los *syllabus* de los 4 niveles de instrucción: A1, A2, B1.1, B.1.2. Seguidamente, se elaboraron las expectativas de los niveles en cuestión, los ejercicios y actividades, desde una perspectiva de habilidades separadas.

Ya en Guinea Ecuatorial, se cumplió con una etapa de implementación del programa en la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial, donde no solo se formó a los docentes en cursos de metodología de enseñanza de inglés, el Nuevo Marco Europeo de Referencia (NMER), sino que se fijaron las responsabilidades del profesor del programa, las de su coordinador administrativo y coordinador académico, las normas de clase, normas del aula, normas de evaluación y la elaboración de una batería de exámenes de cada nivel. Para ello, los niveles de inglés se desarrollaron en cuatro ciclos de 22 días cada uno. A continuación, se crearon los exámenes de cada ciclo académico, compuestos estos en tres unidades didácticas del manual *Four Corners*, libro del alumno y cuaderno de ejercicios. Cada examen se desglosaba en ejercicios de audio, ejercicios de gramática, de vocabulario, de redacción y composición, de entrevista oral personalizada, respectivamente.

De igual manera, la cooperación entre la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial y la Universidad de Alcalá, había implementado un plan parecido desde el año 2004, habiendo procedido a la formación de expertos en la ense-

ñanza de ELE, cuyos docentes obtuvieron el título de Máster en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Por desgracia, y a diferencia del programa de inglés citado anteriormente, este proyecto no estableció bases complementarias para el programa de ELE en Guinea Ecuatorial, como la creación de un currículo, unas normas del programa, ni tampoco elaboró guías de trabajo, exámenes y otros elementos.

Los profesores formados, muchos de ellos de edad, no siguieron formando parte del programa, si bien es cierto que el proyecto se fue debilitando con la falta de financiación, ya que la AECID solo siguió suministrando los libros de textos (*Sueña*), pero dejaron de pagarse las remuneraciones a las que se habían acostumbrado los profesores. Esto, como es obvio, llevó a la casi desaparición del programa. Solo dos de los instructores que se habían formado seguían desempeñando alguna labor en el programa, en alguna de las habilidades de cultura, oralidad, etc. Los profesores de la Universidad de Alcalá –Ana Blanco, María Ángeles Álvarez, José Manuel Pedrosa, Jordi, etc.– que se habían implicado en este proyecto y que habían despertado un gran interés entre los estudiantes ecuatoguineanos y en otros extranjeros, también dejaron de participar en los cursos.

Sin embargo, tanto los estudiantes extranjeros de las universidades de Camerún, Gabón, Togo, Benín, Senegal, Nigeria, Sudáfrica, como los empresarios y hombres de negocios residentes en Guinea Ecuatorial seguían creyendo en la UNGE como el lugar para aprender y mejorar su español, cuando realmente en la institución no existía un programa sólido, unas herramientas con las que trabajar, una normativa, una estructura. Lo que hacía este panorama era desacreditar el programa de ELE en la UNGE. Se integraban al programa profesores filólogos sin formación pedagógica ni experiencia en ELE. Se constataba día a día que el programa carecía de rigor, que los profesores carecían de la experiencia necesaria y no tenían motivación, a pesar del esfuerzo del rectorado que proporcionaba una paga a los instructores, pero los materiales de clase escaseaban desde el momento en que la AECID dejó de financiar.

Ante esta situación de desaparición de los cursos de ELE, habíamos ideado esta propuesta didáctica que, fruto de la experiencia recibida en la enseñanza de inglés como lengua extranjera, recibida en las universidades de Carolina

del Sur, Oklahoma (EE. UU.) y la Universidad EAFIT (Colombia), con la presente planificación se incorporaban al plan los documentos y herramientas complementarias que se recogen en este punto.

El objetivo era, como se señala en la introducción de esta propuesta, innovar, controlar el trabajo de cada instructor, asegurarse de que lo que imparte se corresponde a los temas diseñados por los expertos que han elaborado el manual *Sueña*, asegurarse de que el profesor no enseña cualquier cosa sino aquello que se recoge en el *syllabus*, de que el profesor sigue secuencialmente las clases y de que los estudiantes aprenden el idioma desde sus diferentes destrezas –gramática, vocabulario, composición, oralidad, cultura, fonética–.

La propuesta didáctica recogía entre sus máximas, la especialización de los profesores. Como se explica en los primeros párrafos, la Filología como ciencia es amplísima, con diversas áreas de especialización (Literatura, Gramática, Lexicografía, Semántica, Sintaxis, etc.). Resulta poco probable que un mismo lingüista o filólogo tenga pleno dominio en todas las áreas, lo que originaría que, enseñando por habilidades integradas, los estudiantes no recibieran una buena enseñanza en unas áreas por el poco conocimiento que tuvieran en ellas ciertos docentes. Sin embargo, la focalización y dedicación en una determinada destreza produciría mejor aptitud, habilidad y experiencia a los docentes.

La presente propuesta didáctica es la gran novedad que ofrece esta tesis doctoral, en un país considerado como seña de español en el contexto africano, y que despierta interés y tiene prestigio, pero que a la hora de buscar una referencia no se encontraba absolutamente nada. A continuación, se muestran las herramientas de trabajo que hemos creado para hacer posible la propuesta didáctica, propuesta que ya se está llevando a cabo en la UNGE, con resultados excelentes.

Una vez hecha la recopilación de imágenes, ilustraciones, experiencias de los diferentes periodos de mi andadura en los cursos de español, me quedé emocionado, y de la misma manera que titulara una gran personalidad de mi país una de sus obras, *Mi vida por mi pueblo*, podría perfectamente haber titulado este capítulo «Mi vida por la enseñanza de ELE», sin la menor duda. Por la originalidad que requiere una tesis doctoral, se ha mantenido el título *Exposición de experiencias e ilustraciones de la enseñanza de Español como Lengua*

Extranjera en Guinea Ecuatorial, sin más. La revelación de estas experiencias ha sido para mí un plus de motivación y de reafirmación en mi tesis doctoral, toda vez que recoge una prolongada y madurada andadura.

Al comienzo de esta investigación, este apartado no venía contemplado en el diseño inicial de la estructura de la tesis. Surge dentro de la maduración del oficio de redactar y de llevar a cabo un trabajo de esta índole, pues, según se avanza, se madura, se camina a la culminación y se va consolidando el tema. Un trabajo descriptivo como el que entraña el contenido de esta investigación puede parecer, en principio, una serie de teorías y fábulas como relleno y así cumplir uno de los requisitos de este tipo de trabajo, como es el de reunir una cierta cantidad de páginas, para que de alguna manera pudieran tener una valoración positiva, o negativa, como tal trabajo de rigor, de profundidad, desde el punto de vista de quien lo evalúe.

Ciertamente, la recopilación de ilustraciones, valoradas y estudiadas desde la perspectiva de un entendido en este oficio, y la descripción y caracterización que encierran las mismas, no harían más que originar curiosidad, detenimiento y una verdadera apreciación. Como si se dijera que «un cuento es mejor cuando lo relata el mismo trovador», las imágenes de este capítulo constituyen y merecen la consideración de formar parte de la tesis, ya que confirman y evidencian la teoría que se describe en ella, comprometerse con este proyecto a contar al mundo cuál es la realidad de la enseñanza de español como lengua extranjera en Guinea Ecuatorial. Lo cierto es que todas las imágenes, ilustraciones y momentos captados no son cómics ni dibujos, ni siquiera referencias tomadas de alguna revista o base de datos. Más bien, son experiencias personales tomadas inconscientemente sin un propósito especial, pero que hoy, según mi opinión personal, constituyen la fundamentación y credibilidad de nuestra idea, dar noticia de cómo se desarrolla la enseñanza de ELE en este único país hispanohablante del continente africano, el país que tendría el deber de ser, en realidad, el punto de referencia principal para cualquier estudioso que se interesara por ELE en África. Sin embargo, es, por desgracia, el único de su entorno que carece de referencias ante este tipo de trabajos. Una deslegitimación y postración del estatus de Guinea Ecuatorial como único país de habla española en África.

Por tanto, y de acuerdo con lo relatado en estas primeras páginas y párrafos, estamos ante la respuesta que ha surgido sobre el porqué de esta tesis doctoral y cuáles son las novedades que ofrece al mundo filológico de la enseñanza de lenguas extranjeras, específicamente a la enseñanza de ELE. En efecto, queda claro que se imparte ELE en Guinea Ecuatorial, y no se trata de una experiencia reciente de hace un año o dos, sino que se puede hablar de dos largas décadas. Todo comenzó en 2003, cuando intenté ocupar un puesto que requería un proceso de licitación, en la empresa petrolífera Triton, que operaba en Guinea Ecuatorial, transferida más tarde a Triton Hess y, finalmente, convertida en Hess.

Debo decir, en este punto, que cursé estudios de Contabilidad Financiera en la Academia de Estudios Profesionales Puerta de Madrid (Alcalá de Henares), mientras estudiaba en la Universidad de Alcalá un periodo de Erasmus, formación esta última enmarcada dentro del Proyecto de Cooperación UNGE-Universidad de Alcalá, con la idea de buscar salidas profesionales. Era evidente que Filología Hispánica en Guinea Ecuatorial no era una de las profesiones más prometedoras, pues carece de oportunidades laborales y motivación por las desfavorables condiciones que ofrece.

Sin estudios de grado en esta especialidad de Contabilidad, sin estudios de inglés, los resultados del durísimo concurso de oposición para ocupar un puesto de contable en la mencionada empresa Triton, me situaron en el segundo puesto, siendo descalificado, porque la empresa estaba necesitada de los servicios de un solo empleado-contable. Sin embargo, el Departamento de Recursos Humanos de esta empresa es el que me introdujo en el oficio de la enseñanza de español como lengua extranjera, comprometiendo mi futuro.

En una reunión en la que debía justificárseme el resultado de esta oposición, se reunió conmigo el entonces director de Recursos Humanos de la empresa y me dijo: «Daniel, apreciamos el esfuerzo que ha realizado, pues ha obtenido una calificación muy cercana al candidato con mayor puntuación de entre todos los candidatos presentados con estudios en Económicas, Finanzas, Comercio, Contabilidad y con grados, pero usted solo contaba con un curso profesional de 12 meses realizado en Madrid. Por ello, quisiéramos retenerle en la empresa, pero pidiéndole que forme a los expatriados, a sus esposas e

hijos en español, ya que la Ley de Contenido Nacional obliga a los extranjeros que trabajan en Guinea Ecuatorial a aprender el español, para poder cohabitar armoniosamente con la administración y los empleados locales».

De esta manera, firmé el primer contrato como profesor de español en esta empresa. Esta situación, más tarde, se fue prolongando con más actividades, con más referencias, con más ocupación y con más demanda de las demás empresas petrolíferas. Para evitar mi desvinculación y operatividad con la Universidad, por tener que trabajar con empresas petrolíferas –los servicios de formación se licitaban más bien con las personas jurídicas y no con personas físicas–, y para cumplir con este requisito, me vi en la necesidad de crear una estructura con la que pudiera coordinar y cubrir con ella la demanda que se me presentaba. He ahí la creación de la escuela de idiomas Spateaching, S.L (www.spateaching.net).

A medida que ganaba renombre en el sector privado, a medida que ganaba prestigio y me creaba un estatus notable, la Universidad que, en un primer momento, me había desplazado como a cualquier filólogo⁴¹ fue guardando para mí una consideración especial, haciéndome responsable de las cuestiones de idiomas. Esta gran consideración y confianza se desarrolló en dos direcciones.

La primera se produjo cuando la AECID dejó de subvencionar y apoyar los cursos alrededor del año 2009. Tras este revés, pese a la continua llegada de estudiantes extranjeros, diplomáticos y hombres de negocios a la Universidad, esta tenía que salvar los muebles para no caer en la vergüenza de no tener la capacidad de llevar a cabo los cursos. Fue en ese preciso momento cuando la entonces Decana de la Facultad de Letras y Ciencias Sociales, la Ilma. María Teresa Avoro, actualmente Académica de la AEGLE, y exsenadora por el Partido Democrático de Guinea Ecuatorial me pidió que coordinase estos cursos: «Daniel, estás realizando esta actividad en empresas y organismos, todo el mundo te conoce en este campo, eres de la UNGE, ¿no podrías hacerlo?». No dudé en aprovechar la situación, ideando estrategias, recomendando la compra de materiales, de libros, pizarras, aparatos de audio, marcadores..., creando un

⁴¹ No olvidemos que en Guinea Ecuatorial a los filólogos apenas se les valora, opinan que son pobres, sin prestigio, sin consideración, desesperados por enseñar en un instituto o en un colegio, y solo cobrar cuando se les haya otorgado un horario de clases...

syllabus, todo con el fin de tener un modelo de trabajo único y orientar a todo el equipo formativo.

La segunda oportunidad surge cuando el Ministerio de Minas e Hidrocarburos, que deseaba destinar parte de los fondos que recibía de las empresas como contribución obligatoria de estas a proyectos nacionales que redundaran en beneficio directo de la población, o en beneficio de grupos sociales vulnerables –niños, ancianos, minusválidos–, así como en proyectos de formación en general, piensa entonces en crear un proyecto de formación en inglés en la Universidad. *Marathon Equatorial Guinea Production Limited* (MEGPL), la empresa de donde provenían los fondos económicos en sí, había sido seleccionada por el Ministerio para implementar técnicamente el proyecto, buscando entre las instituciones académicas internacionales, alguna que formara a los profesores y administradores del programa, tanto en las habilidades lingüísticas como en la creación curricular, hasta su implementación en Guinea Ecuatorial.

Tal adaptación era muy difícil de acomodarse a nuestra universidad por las exigencias y el complejo manejo de la información, múltiples requisitos, continuos intercambios de documentación, plazos de presentación de informes y devolución de muchos documentos a *Marathon* que venían redactados en inglés. Para la UNGE resultaba una tarea un tanto engorrosa, exigente, complicada, difícil de manejar, desfavorable, ya que la Universidad no estaba acostumbrada a someterse a las exigencias de un proyecto que parecía imposible de concretarse.

El equipo directivo de la facultad se escabullía de las reuniones, de los informes que debían devolverse a la empresa, de casi todo. Tal situación enfureció al Excmo. Sr. Rector Magnífico de entonces, don Carlos Nze Nsuga, quien convocó una reunión con la directiva de la facultad mostrando su enfado y comentando: «Hay un joven en esta universidad que está llevando cursos de idiomas con empresas y que realiza los cursos de ELE. Así que, a partir de ahora, Daniel, vas a llevar todo el protocolo de este proyecto con *Marathon*, y vas a ir informando directamente al Rectorado de todo cuanto acontezca». Cogí el segundo guante y me puse a trabajar con la misma dinámica de la empresa, tramitando en tiempo récord los expedientes, los informes y demás requisitos y exigencias que venían siendo un obstáculo para el proyecto.

Tras seis meses de trabajo, se firmó el memorando de intenciones del proyecto y se inició la ejecución de la primera parte del mismo, formando a cinco instructores de inglés con su mejoramiento y reforzamiento de este idioma en la Universidad de Carolina del Sur. Mi sorpresa fue que se me incluyó en la lista de profesores de inglés cuando esa no es mi especialidad, porque el Rector había determinado que yo, en calidad de coordinador local del proyecto en Guinea Ecuatorial, debía formar parte del mismo en toda su implementación.

En este año de 2012, estaba redactando mi tesis doctoral en la Universidad de Alcalá, en el Programa de Lingüística Aplicada. Habiendo concluido satisfactoriamente las fases de Docencia, Periodo de Investigación Tutelado, la suficiencia, había comenzado a escribir la introducción y ya tenía casi la totalidad del primer capítulo de esta tesis, *La lengua española hablada en Guinea Ecuatorial. Estudio sociolingüístico de Bata*, que en aquel programa me había sido aprobada por la comisión del Doctorado y el Vicerrectorado encargado. Tuve que paralizar la tesis para cumplir con la UNGE y esto en un momento en el que el programa se extinguía.

Hacia 2020, retomé este proyecto y parecía que era factible redireccionarlo con la misma directora, pero ella ahora no estaba disponible. La comisión de Doctorado se reunió y evaluó el incidente, resolviéndolo favorablemente con la adjudicación de una nueva directora. La primera propuesta fue, por supuesto, la adaptación del proyecto a la línea de investigación de esta, línea que no estaba descubriendo, y como si se tratara de la captación de un futbolista y su mejor posición en el equipo, mi actual directora me dijo: «Vamos a trabajar en la enseñanza de español como lengua extranjera, al ser este campo en el que más has desarrollado tu trabajo en los últimos 15 años. Podrías aportar mucho, puesto que tu país sigue siendo un lugar de referencia para el español en África y apenas se cuenta con algún trabajo en este campo de investigación».

Es así como surge esta tesis, cuyos capítulos poco a poco se han ido redactando, según la estructura inicial del trabajo, que se ha ampliado con el estudio de los manuales de referencia en este campo de investigación. Es indudable que, a medida que se va avanzando, se va profundizando, se van descubriendo las herramientas de trabajo y van surgiendo nuevas necesidades para completar mejor nuestra idea inicial.

Con todo lo expuesto, y con las ilustraciones que recoge este capítulo, presentadas por años, periodos, lugares, actividades, formaciones, viajes clasificados y relacionados con las actividades de la enseñanza de español, parece que tras una lectura de no solo la introducción, sino también del presente capítulo y de las conclusiones, no se puede cuestionar el porqué de esta tesis. Es el fruto de una amplísima experiencia, prolongada y continuada en una sola dirección. Como se explicó en los primeros párrafos del mismo, podría llamarse «mi vida por la enseñanza del Español como Lengua Extranjera», sin la menor duda.

Después de todo lo expuesto, se puede afirmar que la enseñanza de ELE, tal y como se ha expuesto en la presente tesis se fundamenta en:

- La experiencia acumulada y continuada desde el año 2003 hasta la fecha, con la inmersión del autor en cuatro dimensiones de trabajo; en su experiencia personal en la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial, donde la tesis recoge cuarenta y ocho (48) ilustraciones de trabajos, seminarios, clases, giras de difusión que testimonian una fiel realidad de la andadura del autor con el ELE en Guinea Ecuatorial.
- Giras de difusión en la CEMAC (para promover y expandir los cursos de ELE de la UNGE), con ilustraciones de giras y viajes divulgativos de ELE en la CEMAC, con un total de Seis (6) ilustraciones que refrescan los momentos importantes de esta época expansiva y divulgativa en Gabón y , principalmente. Las giras permitieron conocer, no solo la metodología de ELE en estos países, sino también de vivir la realidad de estos cursos en primera mano, con reuniones y visitas a escuelas, institutos, universidades que imparten sus enseñanzas y grados en ELE.
- La experiencia adquirida en la Universidad de Carolina del Sur (EE. UU.) quizá parezca desconectada en este trabajo sobre ELE en Guinea Ecuatorial desde una visión o crítica superficial; la verdad es que la propuesta didáctica presentada debe mucho al programa de inglés, pues se ha adaptado a la misma una gran parte de las experiencias didácticas y metodológicas útiles para el inglés, pero sin duda también para el aprendizaje de los idiomas en general. Las estrategias y metodologías de enseñanza en materia de lengua extranjera no son una característica particular de una determinada lengua.

- La cooperación UNGE-Universidad de Alcalá, a pesar de haber formado a expertos de ELE en Guinea Ecuatorial, no concretó un método de enseñanza ni diseñó tampoco un currículo para la gestión en el aula de esta enseñanza, su organización y funcionamiento. En fin, no hubo una continuidad de este proyecto de ELE desde una dimensión institucional como lo ha sido la experiencia y formación en inglés en Estados Unidos. El programa de inglés de la UNGE puede considerarse como pionero, no solo para esta misma lengua, sino para todas las demás que hoy se imparten en el Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Ciencias de la Información y Filología de la UNGE (español, francés, portugués).
- Experiencia en el emprendimiento privado con empresas, bancos e instituciones. Por último, el emprendimiento en el autor, con el desarrollo de ELE, de cuya experiencia acumulada, pero de modo inconsciente la Dra. María Ángeles Álvarez Martínez me aconsejó la enfocase en un trabajo profundo, tras el fracaso con mi antigua directora de Tesis, Isabel Molina Martos, tras los servicios de tutela que llevábamos en una tesis sobre sociolingüística por razones personales.

Por supuesto, mucha experiencia ha sido adquirida en el campo empresarial y no estrictamente en el académico, a través de la escuela de idiomas Spateaching, la cual había creado y fundado en 2007, y que había llegado a adiestrar en cursos de ELE al personal de casi todos los bancos, en instituciones públicas y privadas, de casi todas las empresas petrolíferas, y otros organismos.

6. CONCLUSIONES

De acuerdo con todo lo discutido en este artículo y en los puntos expuestos, queda claro que el trabajo de esta tesis doctoral ofrece algo nuevo, algo que puede resolver el vacío existente. Es, pues, en el apartado en el que se presenta una propuesta didáctica que pueda, de alguna manera, ser de utilidad para un modelo de trabajo eficaz, con rigor y que sea eficiente.

La falta de importantes indicadores que puedan llegar a la consideración de un currículo de referencia obliga a esta novedad que se basa en la estructuración de unidades didácticas establecidas y organizadas desde el manual

Sueña, unidades que, presumiblemente, mantienen un contenido fiable para la enseñanza del español, desde las unidades de iniciación de estos idiomas (A1), hasta los niveles de dominio casi total (C2).

Este programa vendría a corregir las peculiaridades de Guinea Ecuatorial, con carencia de manuales, de editoriales, bibliografía especializada, instructores sin formación adecuada, profesores intrusos impartiendo el español tanto en contextos oficiales como en los contextos informales. Par dar efectividad y viabilidad a la propuesta, se ofrecen una serie de herramientas de uso obligatorio que deben servir a un programa que aspira al prestigio que se espera de Guinea Ecuatorial para ser el eje y referencia del español en África.

La idea y objetivo de la propuesta didáctica consiste en que, aun cuando se tuvieran las condiciones desfavorables descritas, se pueda conseguir, sin embargo: el rigor, la calidad, la eficacia en los resultados esperados. La propuesta didáctica no nace al azar, sino de la transferencia de conocimientos que el autor ha adquirido de otros programas prestigiosos de idiomas en Guinea Ecuatorial, adaptando los mismos al español. Un total de dieciséis herramientas de trabajo, que aquí no se pueden recoger por las características de la revista, las cuales resultan productivas y ejemplarizantes, si se realizan tal cual se describen, con la esperanza de que cualquier instructor, cualquier organización, cualquier programa que lo aplique, cualquier escuela o universidad que quiera conseguir los objetivos de unos cursos de ELE competitivos pueda poner en marcha este modelo de trabajo y sus respectivas herramientas descritas. Uno de los problemas de Guinea Ecuatorial, los manuales didácticos, se resuelve en este programa. Se necesita de un instructor metódico, no filólogo, fiel observador y seguidor de las recomendaciones de la propuesta, y los resultados serán satisfactorios:

1. **Que el profesor enseñe lo que sabe / le gusta.** El filólogo puede abarcar todos los campos de esta ciencia; sin embargo, es más profesional y riguroso, si enseñara su ámbito de especialización.
2. **Que el profesor enseñe lo que debe enseñar.** El profesor debe transmitir los conocimientos de modo secuenciado, como recomiendan los especialistas, desde la primera unidad hasta la última de un nivel de español, desarrollando las habilidades aconsejadas.

3. **Que el profesor enseñe todo.** El profesor debe enseñar todos los contenidos de las unidades didácticas y evitar que haga selecciones incoherentes y azarosas solo para finalizar el libro.
4. **Universalidad de la cátedra.** Permite que el profesor no estando en posesión de un determinado manual, pueda aplicar, sin embargo, el programa adecuado, según los temas lingüísticos universales de la Filología Hispánica que se recogen en cualquier manual ELE del NMER.

7. BIBLIOGRAFÍA

- ADEVA MERINO, Sonia (2022). «El desarrollo de la competencia digital docente en el siglo XXI», en *ForLingua*, n.º 3, pp. 55-64.
- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M.ª Ángeles (2000). *Sueña 1, Sueña 2, Sueña 3 y Sueña 4* (Dirección del proyecto, programación con Ana Blanco y M.ª Jesús Torrens, coordinación del *Sueña 1* y coautoría en los cuatro niveles), Guías didácticas, Libros del Alumno, Cuadernos de ejercicios y Audiciones. Editorial Anaya
- ALEJALDRE BIEL, Leyre (2016). «Reflexión sobre la situación de la enseñanza del español en África subsahariana y los factores que impulsan su expansión», en *Ogigia. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 20, pp. 49-69. <<https://doi.org/10.24197/ogigia.20.2016>>.
- AVORO NGUEMA, María Teresa (2015). *Formación del profesorado en Competencias Interculturales* (Tesis doctoral). UNED.
- BÁEZ MONTERO, Inmaculada y LÓPEZ VÁZQUEZ, Lucía (2017). *El español de África: Guinea Ecuatorial en el aula de ELE*. Universidad de Vigo y Universidad de Cabo Verde.
- BARALO OTTONELLO, Marta (2018). «Fundamentos, enfoques y tendencias», en *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE*, vol. I. Clave ELE.
- BENÍTEZ RODRÍGUEZ, Salvador Gregorio (2008). *La enseñanza-aprendizaje del español en la fundación para la enseñanza del español a distancia. el perfil del alumno en el centro de Dakar* (Memoria de Máster). UIMP-IC.
- BIBANG OYÉ, Julián (1987). *Curso de lengua fang*. Centro Cultural Hispano-guineano.
- (2014a): «El español en Gambia», en Javier Serrano Avilés (ed.). *La enseñanza del español en África Subsahariana*. AECID, Embajada de España en Kenia, Casa África, Instituto Cervantes y Los Libros de la Catarata, pp. 263- 286.
- (2014b) «Creación de materiales digitales en el contexto de enseñanza y aprendizaje de ELE en Gambia», en Marta Baralo Ottonello, María Cecilia Ainciburu y Beatriz

- González Sagardoy (eds.) *Actas del I Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas*, v. I. *Revista Nebrija Procedía*, pp. 13-83 <https://www.nebrija.com/vida_universitaria/servicios/procedia.php> [Consulta: 18-02-15].
- (2015): «Tres herramientas TIC y su explotación en la clase de E/LE», en Pilar Celma (ed.): *Actas del XLIX Congreso Internacional AEPE: la enseñanza de español en el contexto de las artes y la cultura*. Ávila. En prensa.
- BOLEKIA BOLEKÁ, Justo (1991). *Curso de lengua Bubi*. Centro Cultural Hispano-guineano.
- (1999). *Aprender el Bubi*. Sial/ Casa de África.
- BOLEKIA BOLEKÁ, Justo y OBONO NTUTUMU, Trifonia Melibea (2017). *La edición en Guinea Ecuatorial*. Editores y editoriales iberoamericanos (siglos XIX-XX)-EDI-RED, en Biblioteca Virtual Cervantes: <<https://www.cervantesvirtual.com/>>.
- BRUZOS MORO, Alberto (2016). *Aproximación crítica a los discursos sobre el español como recurso económico en el campo del español como lengua extranjera*. Universidad de Princeton (Nueva Jersey).
- CAFAREL SERRA, Carmen (2014). «El valor del español como vehículo de comunicación en el mundo: presente y futuro de una lengua en crecimiento», en *Index-Comunicación*, n.º 4 (2), Universidad Rey Juan Carlos, pp. 19-35.
- CARANCI, C. A. y BOLEKIA BOLEKÁ, Justo (2002). «Etnias, lenguas y poder en África», en *La crisis del estado postcolonial, Cuadernos Centro de Estudios Africanos*, 1. Universidad de Murcia.
- CASTILLO BARRIL, M. (1966). *La influencia de las lenguas nativas en el español de la Guinea española*. CSIC.
- CHANTREAU, Pedro Nicolás (1781). *Arte de hablar bien francés, o gramática completa*. Imprenta de Sancha.
- CORTÉS BUENO, Esther (2017). *El tratamiento de las destrezas orales en la enseñanza de español como lengua extranjera: análisis de los beneficios derivados de un tratamiento lingüístico integrado* (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba.
- COSTE, Daniel (1970). «Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère. Remarques sur les années 1955-1970», en *Langue Française*, 8, pp. 7- 23.
- DJANDUÉ, Bi Drombé y ORTEGA MARTÍN, Luis (2014). «El uso de la lengua meta en el curso inicial de Español Lengua Extranjera (E/LE) en Costa de Marfil», en *Porta Linguarum*, 21, pp. 151-162. Universidad de Granada.
- DJANDUÉ, Bi Drombé (2021). «El Español Lengua Extranjera en Costa de Marfil: ¿por qué y para qué se aprende?». *redELE. Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 33, pp. 64-75.

- ENGONGA NCHAMA, Armando-Monsuy (2010). *La Intrahistoria Política Escolar de Guinea Ecuatorial*. Ed. Paulinas.
- EYEANG, Eugénie (2014). «El estudio del español en los planes reglados de enseñanzas medias y superiores en el continente africano. Estudio de caso: Gabón», en *Index-Comunicación*, n.º 4 (2), pp. 61-77.
- FISCHER, Denise, GARCÍA BASCUÑANA, Juan F. y GÓMEZ, M.ª Trinidad (2004). *Repertorio de gramáticas y manuales de francés para la enseñanza del francés, 1565-1940*. PPU.
- FISHMAN, Joshua (1998). *Sociología del lenguaje*. Cátedra.
- FLORES RUIZ, Elena (2015). *La enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE) en Camerún* (TFG). Universidad Pontificia de Comillas.
- GERMAIN, Cl. ([1993]1996). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. CLE.
- GÓMEZ ASENSIO, José J. (2018). «Literatura, cine y otras manifestaciones culturales», en *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE*, vol. IV. Clave ELE.
- GONZÁLEZ ECHEGARAY, Carlos (1951). *Estudios guineos I*. CSIC.
- (1959). *Estudios guineos II*. CSIC.
- GRANDA, Germán de (1991). *El español en tres mundos*, Universidad de Valladolid.
- (1994). *El español de América, español de África y hablas criollas Hispánicas*. Gredos.
- GUTIÉRREZ ORDOÑEZ, Salvador (2018). «Programación y diseño de unidades didácticas», en *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE*, vol. III. Clave ELE.
- IRSON, Claude (1662). *Nouvelle méthode pour apprendre les principes et la pureté de la langue française*. Paris, Pierre Baudouin.
- IYANGA PENDI, A. (1991). *Los nombres de los ndowes de Guinea Ecuatorial*. Nau Llibres.
- (1996) *Bibliografía de las lenguas de Guinea Ecuatorial y africanas*, tomo I. Nau Llibres.
- KEM-MEKAH KADZUE, Oscar (2013). «La enseñanza/aprendizaje del español en Camerún: el discurso ideológico y la problemática de los manuales didácticos», en *Actas del XXIV Congreso Internacional de la ASELE*, pp. 363-374.
- (2015). «Aproximación a las creencias del profesorado camerunés de ELE sobre el método y enfoque de enseñanza/aprendizaje», en *Actas del XXIV Congreso Internacional de la ASELE*, pp. 469-479.
- KIRSCHNER, P. (2004). «Design, Development, and Implementation of Electronic Learning Environments for Collaborative Learning», en *Educational Technology Research and Development*, 52, pp. 39-46.

- LÉPINETTE, Brigitte (2000). *L'enseignement du français en Espagne au XVIII^e siècle dans ses grammaires*. Nodus Publikationen.
- LIPSKY, John (1990). *El español de Malabo*. Centro Cultural Hispano-guineano.
- MARTÍN PERIS, Ernesto (2018). «Enseñanza-aprendizaje de componentes lingüísticos», vol. II. *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE*. Clave ELE.
- MOLINA MARTOS, Isabel (2006). *El español en Guinea Ecuatorial: aspectos sociolingüísticos*. <<http://www.liceus.com>>.
- (2019). *El viaje del español a Guinea*. Archiletras.
- MORALES GIL, Francisco (2004). *La evolución metodológica de la enseñanza oficial del francés en España: 1936-1970* (Tesis doctoral). Universidad de Huelva.
- MORENO CABRERA, Juan Carlos (2003). *El universo de las lenguas*. Castalia.
- MOUSSA, Diebete (2020). *Enseñanza/aprendizaje de ELE en Senegal: propuesta de aplicación metodológica a partir del MCER* (Memoria Fin de Máster). Universidad de Alcalá.
- NISTAL ROSIQUE, Gloria y PIE JAHN, Guillermo (2007). *La situación actual del español en África*. Sial ediciones.
- NZE NFUMU, Cecilia-Nlang (2017). *Formación Docente de Coordinadores y Promotores de Educación Infantil en Guinea Ecuatorial. Análisis y propuestas de mejora* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- OKOME-BEKA, Veronique y LEFÈVRE, Sébastien (2015). «Invisibilidad, visibilidad y “mal-visibilidad” de las poblaciones afro en los libros de enseñanza de español como Lengua Extranjera (ELE). Una mirada cruzada entre Francia y Gabón», en *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*, 9, Universidad de Bogotá, pp. 47-67. [en línea] <<http://dx.doi.org/10.15446/male.n9.54912>>.
- Página Institucional del Gobierno de la República de Guinea Ecuatorial. *Oficina de Información y Prensa de Guinea Ecuatorial (Dirección General Base Internet)*, 2010.
- Página Institucional del Gobierno de la República de Guinea Ecuatorial. *Oficina de Información y Prensa de Guinea Ecuatorial (Dirección General Base Internet)*, 2020.
- PELLANDRA, Carla (1990). «L'enseignement du français dans quelques collèges de Jésuites du XVII^e et du XVIII^e siècles», en *Documents*, 6, pp. 73-81.
- PORTO DAPENA, Álvaro. (2002). *Manual de técnica lexicográfica*. Arco Libros.
- QUILIS, Antonio (1992). *La lengua española en cuatro mundos*. Mapfre.
- QUILIS, Antonio y Casado Fresnillo, Celia (1995). *La lengua española en Guinea Ecuatorial*. UNED.

- ROCCO DABELLONIO (2022). «Enseñanza/aprendizaje de ELE en las TIC: YouTube como herramienta educativa», en *ForLingua*, 3, Universidad de Alcalá, pp. 137-159.
- ROCHE, André (1972-[1962]). *El estudio de las lenguas modernas*. Ed. Luis Miracle.
- RUIZ FAJARDO, Guadalupe (2023). *Interacción oral y conversación. Enseñanza y aprendizaje*. (Investigación y transferencia en ELE). Anaya ELE.
- RUIZ MARTÍNEZ, Ana María (2003) «La enseñanza del español como lengua extranjera en Guinea Ecuatorial y la interferencia de las lenguas indígenas», en *ASELE*. Actas XIII (2002), pp. 762-770.
- (2012). «La Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial y la Enseñanza del Español como lengua extranjera en África», en *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, época II, año III, pp. 24-26.
- SÁNCHEZ LOBATO, Jesús y SANTOS GARGALLO, Isabel (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)*. SGEL.
- SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino (1992). *Historia de la enseñanza del español como Lengua Extranjera*. SGEL.
- SERRANO AVILÉS, Javier (2017). «Perfil del profesorado ELE en Kenia, creencias sobre su profesión y percepción del asociacionismo», en *redELE. Revista electrónica de Didáctica del ELE*, 29.
- (2022). *La enseñanza del español en África Subsahariana: documentación y propuestas*. Cuadernos Cervantes.
- SIGUÁN SOLER, Miguel (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Alianza.
- SIMA NCHAMA, Daniel Owono (2003). *Fenómenos de Pidjinización y Criollización en Bioko* (Trabajo de Fin de Carrera). Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial.
- (2008). *Anglicismos en la Lengua Española Escrita de Guinea Ecuatorial* (Trabajo de Investigación Tutelado). Universidad de Alcalá.
- (2018). *Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: guía didáctica. Nivel A1*. Gráficas Dicarma.
- (2018). *Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: guía didáctica. Nivel B1*. Gráficas Dicarma.
- (2018). *Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: guía didáctica., Nivel B2*. Gráficas Dicarma.
- (2019). *Primer Diccionario de Anglicismos del Español de Guinea Ecuatorial*. Gráficas Dicarma.

- (2021). «La Situación de la enseñanza del español de Guinea Ecuatorial: Lengua Madre y Lengua Extranjera», en *ForLingua*, n.º 2, Universidad de Alcalá, pp. 179-211.
- (2022). «Anglicismos en el español de Guinea Ecuatorial», en *ForLingua*, n.º 3, Universidad de Alcalá, pp. 285-312.
- SCHLUMPF, Sandra (2016). «Hacia el reconocimiento del español de Guinea Ecuatorial», en *Estudios de Lingüística del español* (ELiES), 37, pp. 217-233.
- Sicart, Pablo (1947): *Metodología científica de las lenguas vivas*. Gabinete técnico de la Dirección General (Madrid).
- SOLER, Cristina, COS, Javier de et al. (ed. lit.) (2000). *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X Congreso Internacional de ASELE*. Universidad de Cádiz.
- SOTO ARANGO, Diana Elvira (2016). *Formación de maestras en Guinea Ecuatorial* (1959 a 1996). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- SUPIOT, Alberto (1996). «Les manuels de FLE en Espagne entre 1648 et 1815. Approche bibliographique», en *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*. 18, pp. 313-328.
- SUSO LÓPEZ, Javier, FERNÁNDEZ FRAILE, M.ª Eugenia, et al. (dir.) (2008). *Repertorio de manuales para la enseñanza del francés en España (Siglo XX)*. Ed. Comares.
- TERREROS y PANDO, Esteban de (1786-1793). *Diccionario castellano con las voces de ciencias y artes y sus correspondientes en las tres lenguas francesa, latina é italiana*. 4 tomos. Madrid, Imprenta de la Viuda de Ibarra, Hijos y Compañía.
- TESSMANN, Günter (1913). *Los pamúes*. Berlín, Wasmuth.
- TOST PLANET, Manuel (1994). «Les avatars d'un grammairien, maître de langues et révolutionnaire: -Pierre-Nicolas Chantreau», en *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 13, pp. 38-54.
- URBANO MARCHI, Brigitte (2003). *La enseñanza/aprendizaje del francés como lengua extranjera en España durante la época franquista (1938-1970) (Tesis Doctoral)*. Universidad de Granada.
- ÚCAR VENTURA, Pilar, (2008). *En el aula de lengua y cultura*. Ed. Comillas Universidad.
- UNESCO (1955). *L'enseignement des langues vivantes: recueil d'études rédigées à l'occasion du stage international organisé par l'Unesco à Nuwara Eliya (Ceylan) en août 1953*. Unesco.
- VICENTE MATEU, Juan Antonio y VICENTE RUIZ, Pedro A. (2013). *Enseñar y aprender lengua*. Síntesis.

- WALY NDIAYE, Pape (2020). «La didáctica de ELE en el contexto escolar de Senegal: análisis de la construcción de la competencia comunicativa a través de las actividades de aula», en *redELE. Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 32, pp. 130-147.
- YAKPO, Kofi (2011). «Lenguas de Guinea Ecuatorial: de la documentación a la implementación», en *Oráfrica, revista de oralidad africana*, 7, pp. 11-26.
- YANGUA, Íñigo (2013). *La tecnología en el aula de español como Lengua Extranjera: tres estudios empíricos*. Ed. Universidad de Cantabria.

PONENCIAS

Reestructuración del material didáctico-semántico en 1.º y 2.º de ESO

Trabajo de Fin de Grado en Estudios Hispánicos (2024-2025)

Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Alcalá

Bárbara RAMAJO PLAZA

Alumna del Máster Universitario en Formación de Profesores
de ESO, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
de la Universidad de Alcalá

Resumen: Este trabajo de fin de grado se centra en la reestructuración del material didáctico-semántico de 1.º y 2.º de ESO (Educación Secundaria Obligatoria). Se parte del análisis crítico y riguroso del currículo oficial de la Comunidad de Madrid y de diversos manuales escolares, tanto anteriores como posteriores a la LOMLOE, en los que se ha encontrado una falta de sistematización y profundidad en el tratamiento del léxico, para presentar una propuesta didáctica subsanando las carencias encontradas. Por ello, en el presente estudio se destaca la relevancia del vocabulario como base de la competencia comunicativa y de la conciencia lingüística de los estudiantes. La propuesta creada tiene como base teórica los campos semánticos de Coseriu y sugiere una metodología que integra el léxico en la rutina escolar mediante actividades semanales breves, significativas y progresivas, que sirven como actividades de calentamiento antes de comenzar la propia clase. Esta metodología promueve la reflexión metalingüística, el trabajo en equipo y el uso práctico y en contexto del léxico. Como consecuencia, su aplicación práctica ha mostrado resultados muy positivos por parte del alumnado por ser actividades útiles y, a su vez, entretenidas. Los alumnos han aprendido y reflexionado sobre el léxico relacionado con la edad en contextos determinados, por lo que se demuestra que una enseñanza del vocabulario bien estructurada y contextualizada es fundamental para el correcto e íntegro desarrollo de la competencia lingüística en la ESO.

Abstract: This final degree project zeroes in on revamping teaching materials that focus on vocabulary for 1st and 2nd grades of Secondary Education. A thorough examination of official curricula and range of textbooks, both before and after the roll-out of the LOMLOE, revealed a noticeable gap in how vocabulary is addressed — it is often too scattered and shallow. The project underscores the critical role vocabulary plays as foundation for building students' communication skills and enhancing their linguistic awareness. The teaching strategy proposed draws from ideas

of Coseriu about semantic fields and introduces a fresh methodology. It weaves vocabulary into daily school life with concise, meaningful, and progressive activities, all organized under the initiative called “The vocabulary corner”. This approach encourages students to reflect on language, work together, and apply vocabulary in real contexts. The hands-on experience of this proposal has yielded very positive feedback, with students finding the activities both fun and beneficial. Thus, it is clear that a well-organized and contextualized method for teaching vocabulary is vital for nurturing comprehensive linguistic skills in ESO.

Palabras clave: Semántica, lexicología, vocabulario, enseñanza, aprendizaje, edad, campo semántico, ESO.

Curriculum: Bárbara Ramajo Plaza, Graduada en *Estudios Hispánicos* por la Universidad de Alcalá (2021-2025), obtuvo sobresalientes en asignaturas como *Introducción a la Lingüística, Semántica y Lexicología del español, Enseñanza de la lengua española y Lingüística Aplicada*, contenidos y competencias que se desarrollan en este trabajo que ahora ve la luz. Realizó el Bachillerato de Humanidades (2019-2021) en el IES Luis García Berlanga con una media de 8,5 y Matrícula de Honor en *Lengua Castellana y Literatura*. Ha ampliado su formación con diversos cursos centrados en la atención a la diversidad (dislexia, TEA, TDAH), narrativa latinoamericana, competencias digitales y didáctica de la gramática en ESO y Bachillerato. Actualmente trabaja como instructora de *Lengua Castellana y Literatura* en la Academia Marie Curie (Los Hueros, Villalbilla), donde imparte clases a todos los niveles de ESO y Bachillerato, experiencia que fue muy positiva en la realización de sus Prácticas docentes externas en el IES María Moliner como profesora de 1.º y 3.º de ESO, donde demostró su valía en la atención a alumnos ACNEE. Cuenta con nivel B2 de inglés y tiene experiencia en el manejo de corpus lingüísticos.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza del léxico es fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa durante la ESO, ya que en esta etapa los estudiantes se enfrentan a desafíos en su capacidad para comprender y producir el lenguaje. Sin embargo, su aplicación en Secundaria es fragmentada, poco sistemática y descontextualizada, lo que dificulta un aprendizaje significativo y duradero. Esta situación es el motivo por el que se ha creado el presente trabajo, puesto que existe una necesidad real de actualizar y reorganizar el material destinado al léxico.

La motivación detrás del estudio radica en la firme creencia de que la enseñanza del vocabulario tiene que ser organizada e integrada de manera fluida en la rutina escolar. Por eso, el objetivo principal de este Trabajo de Fin de Grado es ofrecer soluciones prácticas y bien fundamentadas que contribuyan a una educación lingüística coherente, eficaz y consciente.

Debido a que se ha detectado un vacío en la práctica educativa, se ha diseñado una propuesta metodológica innovadora que promueve un aprendizaje activo, reflexivo y contextualizado del léxico con una combinación de actividades funcionales y atractivas.

Entre los obstáculos detectados, caben destacar la limitada profundidad en el tratamiento del léxico en los libros de texto actuales, la falta de organización en los contenidos y la escasez de recursos adaptados a las verdaderas necesidades del alumnado. Todo esto ha exigido un análisis detallado y una minuciosa selección para asegurar que la propuesta es pertinente y efectiva.

1. Objetivos generales	2. Objetivos específicos
Investigar cómo se enseña el léxico en 1.º y 2.º de ESO	Examinar los contenidos de la sección vocabulario/léxico incluidos en los currículos actuales de 1.º y 2.º de ESO
Proponer un nuevo método que mejore el aprendizaje de los estudiantes	Examinar los contenidos léxicos de algunos libros de texto sin LOMLOE
Desarrollar la competencia léxica de los individuos	Examinar los contenidos léxicos de algunos libros de texto con LOMLOE
	Identificar las estrategias y métodos más utilizados en la enseñanza del léxico
	Evaluar las dificultades que afrontan los estudiantes al aprender el léxico
	Creación de ejercicios alternativos para la enseñanza del léxico o vocabulario en su contexto

3. Hipótesis

Se parte de la base de que el aprendizaje del léxico se realiza de forma casi intuitiva y de manera individual. El alumno no es consciente de que debe aprender vocabulario porque no hay ejercicios (o muy pocos) en los materiales didácticos. Se propone un nuevo método en el que se hace consciente al alumno de la importancia de adquirir cuanto más léxico mejor, de igual forma que se le llama la atención sobre la importancia de otros ámbitos, como la sintaxis o el comentario de texto.

4. Estado de la cuestión

En la educación actual, el léxico ha ganado relevancia en la competencia comunicativa, ya que lejos de ser una acumulación de palabras, el vocabulario constituye un sistema complejo que articula expresión, pensamiento e interpretación del mundo. En consecuencia, su enseñanza no puede ser fragmentada ni reducida a ejercicios aislados, sino que debe ser en contexto para permitir la reflexión.

El análisis de materiales de 1.º y 2.º de ESO ha mostrado que, en la práctica, la enseñanza del léxico continúa siendo limitada, descontextualizada y sin una progresión temática clara, a pesar de sus avances en el currículo actual. De ahí que esto se vea reflejado en libros que incluyen la ley educativa actual (LOMLOE).

De esta manera, en 1.º de ESO se incluye el trabajo con el diccionario y las relaciones semánticas básicas como la sinonimia, la antonimia, la monosemia y la polisemia, mientras que, en 2.º de ESO, se amplía el conocimiento con hiperónimos, hipónimos, connotación, denotación y cambio semántico (metáfora, metonimia, eufemismos, palabras tabúes, etc.) y el uso, ya de manera autónoma, de diccionarios y manuales. A nivel organizativo, la asignatura en su conjunto se enmarca dentro del ámbito sociolingüístico y presenta una carga lectiva de cinco horas a la semana en 1.º de ESO y de cuatro horas a la semana en 2.º de ESO (BOE, 2022: 75).

Bajo una perspectiva psicolingüística, el aprendizaje del léxico se ha tratado desde diferentes corrientes lingüísticas. El conductismo (Watson, Skinner) conceptualiza el léxico como un proceso de asociación estímulo-respuesta,

que derivó en métodos focalizados en la repetición y mecanización. Frente a ello, el innatismo de Chomsky defiende la existencia de una gramática universal y una capacidad innata de adquisición del lenguaje, por lo que el léxico se asocia a una competencia mental generativa. Por su parte, el cognitivismo, con Piaget y Vygotsky, concibe el léxico como un proceso mental activo, ligado a la experiencia, al pensamiento y a la mediación social, por lo que el lenguaje no se aprende de manera aislada, sino que se erige a partir de la categorización, la interacción y el uso funcional del mismo (Yuste Quiñones, 2020: 19, 20, 21).

Con todo, el lexicón mental se puede ver como una estructura organizada en la que se almacenan, categorizan y conectan palabras entre sí. Como señala Baralo (Rivet Rubio, 2022: 325), se puede imaginar como una biblioteca mental en la que los términos se organizan por significados, temas y asociaciones, y se accede a ellos dependiendo del contexto y las necesidades comunicativas. Este funcionamiento destaca la importancia de una enseñanza léxica bien estructurada en la que los estudiantes no memoricen palabras, sino que las integren dentro de sistemas semánticos que les permitan operar con ellas activamente.

La renovación de metodologías empleadas en la enseñanza de lenguas ha alcanzado al estudio del léxico. Una propuesta al respecto es la formulada por Cervera Mata (2021: 5), quien aboga por una enseñanza del vocabulario enfocada en la reflexión semántica, la integración en contextos reales y la vinculación a tareas comunicativas. Esta línea de investigación se basa en el entendimiento de que el léxico no debe ser impartido de manera aislada, sino dentro de un contexto que posibilite establecer relaciones, comparar significados y fomentar el uso activo y contextualizado del léxico.

En consonancia con lo anterior, se encuentra el enfoque flipped classroom (clase invertida), recogido por Andújar Martínez en 2024, que implementa dicha metodología en el contexto de ELE (Español como Lengua Extranjera). La propuesta muestra cómo este enfoque transforma la dinámica del aula al desplazar el protagonismo del profesor al alumnado, lo que posibilita dedicar tiempo a la resolución de dudas y a la práctica significativa. En este caso, la preparación previa de contenidos por parte del estudiantado ha demostrado favorecer la participación activa, el desarrollo de autonomía y la consolidación eficaz del aprendizaje relacionado con el léxico.

Por último, es necesario destacar la importancia del léxico estructurado como eje de la competencia lingüística avanzada. Como señala M.^a Ángeles Álvarez Martínez (2022: 86), es precisamente este tipo de léxico el que permite al hablante comprender en profundidad una forma de pensar y actuar en sociedad. No se trata solo de nombrar la realidad, sino de estructurar el pensamiento, expresar emociones y construir sentido. Enseñar a valorar el poder de las palabras es, en palabras de la autora, una victoria educativa imperecedera.

1. MARCO TEÓRICO

1.1 ¿Qué es el léxico?

El léxico, en sentido general, puede entenderse como el conjunto de unidades lingüísticas que forman parte de una lengua. No obstante, su conceptualización ha sido objeto de diversas precisiones, según las fuentes y perspectivas teóricas consideradas.

De acuerdo con la Real Academia Española (RAE), el léxico es sinónimo de vocabulario, concebido como el conjunto de palabras utilizadas en una lengua o por un hablante en particular (RAE, 2014). Desde una perspectiva más amplia, algunos estudios, como el de Gallardo (2014: 111), destacan que el léxico no se reduce únicamente a palabras aisladas, sino que incluye también unidades léxicas complejas, como son las frases hechas, las combinaciones sintagmáticas y las expresiones institucionalizadas. Además, el léxico abarca registros lingüísticos, contenidos culturales y usos metafóricos, erigiéndose como un componente dinámico y cultural.

Por otra parte, el *Diccionario de términos filológicos* de Lázaro Carreter propone una distinción relevante entre el léxico y el vocabulario. El léxico se define como el sistema de palabras que conforman una lengua, mientras que el término vocabulario se utiliza para referirse al conjunto de palabras empleadas por un autor, hablante, escuela literaria o campo de conocimiento específico (Carreter, 1996: 262, 410).

En el ámbito de la lingüística estructural norteamericana, Leonard Bloomfield plantea que el léxico comprende la totalidad de los morfemas de una

lengua y destaca su naturaleza como inventario estructurado de unidades mínimas de significado (Bloomfield, 1933).

En última instancia, desde una perspectiva casi pragmática y orientada al uso, María Moliner conceptualiza el léxico como una serie ordenada alfabéticamente de las palabras, giros y expresiones de una lengua. Se establece una diferenciación entre el léxico y el vocabulario, concebido este último como una agrupación de palabras organizadas de acuerdo a un criterio temático o funcional, además de estar sistematizadas (Moliner, 1966: 828).

En este sentido, el léxico puede verse como una estructura compleja que integra, no solo el conjunto de palabras y morfemas, sino también combinaciones fijas, expresiones culturales y fenómenos de variación y cambio. Esto lo convierte en una parte fundamental de la competencia lingüística y cultural de los hablantes.

1.2 ¿Cómo se han estudiado los campos?

La investigación y el análisis de los campos semánticos parten de una extensa tradición dentro de la historiografía lingüística y la filosofía del lenguaje, que ha experimentado una evolución desde los primeros comparatistas y negrománticos hasta las teorías y enfoques más actuales. La noción actual de campo semántico comenzó a tomar forma en el siglo XIX, siendo W. L. Heyse (1856), Jost Trier (1931) y Walter Porzig (1934) quienes sentaron las bases para su posterior conceptualización como sistemas cerrados de palabras relacionadas por su significado (Coseriu, 1981: 142, 144).

La metodología que se ha utilizado para la reestructuración del material didáctico se basa en gran medida en la teoría de los campos semánticos de Eugenio Coseriu, recogida en *Principios de semántica estructural* (1981: 206). Según el autor, el campo léxico implica que existe una estructura compuesta por unidades léxicas, es decir, lexemas, que se distribuyen a lo largo de un área continua de significación en oposición inmediata unas con otras.

Coseriu introdujo una definición dinámica y en constante evolución del campo semántico a lo largo de su obra. Desde su primera propuesta en 1964, concibió el campo como un sistema organizado a partir de simples oposiciones entre palabras. Con el paso del tiempo, en sus escritos desde 1966 hasta

1998, fue afinando su enfoque. Aclaró que estas oposiciones no deben ser vistas de manera aislada, sino como partes de una estructura más amplia, donde las unidades léxicas distribuyen de manera exhaustiva un contenido semántico compartido.

Además, Coseriu (1981: 41, 42, 43) hace una distinción interesante entre campos unidimensionales y pluridimensionales.

Los campos unidimensionales se centran en una única dimensión semántica y se estructuran en distintos tipos: campos antonímicos, en los que se encuentran oposiciones, como *alto/bajo*; campos graduales, que reflejan diferencia de grado, como *frío/tibio/caliente*, o campos seriales, que son listas que no necesariamente siguen un orden gradual, como los nombres de flores o los días de la semana.

Los campos pluridimensionales abarcan dos o más dimensiones semánticas. Esto lleva a la creación de campos bidimensionales, como *lujuria/avaricia*, donde se cruzan el deseo intenso y la riqueza, y campos multidimensionales, como *avaro/rácano/roñoso*, que incluyen varias propiedades semánticas.

En el análisis que propone Coseriu (1981: 219, 220), los campos pluridimensionales se dividen en dos categorías: jerarquizantes y selectivos. Los jerarquizantes organizan las dimensiones en un orden jerárquico, en el que una dimensión actúa primero y luego otra, pudiendo ser correlativos o no correlativos. En contraste, los selectivos aplican todas las dimensiones al mismo tiempo, sin establecer jerarquías internas, y pueden incluir uno o más archilexemas.

Un aspecto fundamental en la metodología de Coseriu es que el campo léxico no es estático ni absoluto. En realidad, su naturaleza depende de cómo se define el corpus, de los criterios de análisis y del concepto de dimensión que el investigador decida utilizar. Por consiguiente, en el ámbito educativo, es crucial identificar de manera clara los archilexemas comunes y los rasgos únicos que ayudan a organizar cada grupo léxico que se trabajará con los estudiantes de 1.º y 2.º de ESO.

En el contexto de esta investigación, se entiende por campo semántico una estructura de palabras que se organizan alrededor de un archilexema común. Este archilexema agrupa distintas unidades léxicas que están conectadas

entre sí a través de una red de oposiciones semánticas, que comparten un significado general, pero se diferencian gracias a características semánticas específicas. Esto permite establecer la antonimia, la hiperonimia, la homonimia y el resto de las relaciones semánticas trabajadas.

Desde una perspectiva educativa, el campo semántico se convierte en una herramienta metodológica fundamental para la enseñanza del vocabulario en ESO. Facilita una adquisición del léxico, que es más significativa y estructurada, al combinar el análisis semántico con el uso práctico y contextual de las palabras. Además, esta idea ayuda a reorganizar el contenido léxico en las aulas, basados en criterios de coherencia conceptual y progresión temática.

1.3 ¿Cómo se enseña el léxico?

La enseñanza del léxico en la ESO está estipulada como obligatoria en el currículo de Lengua castellana y Literatura de la Comunidad de Madrid (BOE, 2022: 75). En este estudio se trata el aprendizaje del léxico en el primer ciclo de la ESO (alumnado de 12 a 14 años) y, para ello, se han revisado materiales de diversas editoriales, con el propósito de examinar las estrategias implementadas en la enseñanza y aprendizaje del vocabulario.

En 1.º de ESO, el tratamiento del léxico suele estructurarse en ámbitos específicos de vocabulario. Los manuales examinados comprenden:

Libro de texto	Año	Descripción
ANAYA	2007 2009	Anaya presenta una perspectiva más exhaustiva, al incluir no solo el léxico, sino también la antroponimia, los americanismos, los préstamos lingüísticos, las metáforas cotidianas y los campos semánticos vinculados a la mitología, los colores, las ciudades y los viajes
SGEL <i>Toma la palabra 2.0</i>	2011	Fundamenta el estudio del campo semántico en cada unidad. En este sentido, aborda el lenguaje figurado, los distintos tipos de diccionarios, la polisemia, la sinonimia, la antonimia y los refranes como herramientas fundamentales para una comprensión más profunda y multifacética de la lengua. Además, aborda el estudio de figuras literarias, como los símiles, así como un apartado de precisión léxica que fomenta la reflexión sobre las variaciones de significado entre palabras afines

ECIR - Proyecto NOVA	2011	Integra el léxico junto con la ortografía, trabajando tipos de diccionarios, frases hechas, enciclopedias, acepciones y conceptos fundamentales como sinonimia, antonimia, polisemia, familia léxica y campo semántico
EVEREST Proyecto Argot 2.0	2012	Aborda el significado léxico y gramatical, así como el significado literal y figurado. Además, se centra en los diversos tipos de diccionarios y los procesos de creación de nuevo léxico con un enfoque particular en el contexto de las nuevas tecnologías
SANTILLANA Serie Abierta	2024	Evidencia una aproximación al léxico que se caracteriza por una intervención mínima, circunscrita a los ámbitos de la reflexión lingüística. Este enfoque se centra predominantemente en la exploración de las palabras y sus significados, promoviendo una inmersión reflexiva en la riqueza semántica y pragmática del lenguaje
SANTILLANA - Proyecto Construyendo mundos	2025	No establece apartados específicos de léxico o vocabulario, por lo que se limita a presentar un vocabulario temático por unidad. Esta metodología se asemeja a la empleada en la enseñanza de lenguas extranjeras

En 2.º de ESO se evidencia que el léxico tiende a concretarse en un trimestre específico o a integrarse de manera transversal en el currículo académico:

Libro de texto	Año	Descripción
EDELVIVES Proyecto 2.2	2003	Mantiene una estructura de ámbito específico de léxico. En este sentido, se tratarán temas como campos semánticos, sinonimia, antonimia, polisemia, homonimia, tecnicismos, eufemismos, locuciones, frases hechas, refranes, denotación, connotación, metáfora y metonimia
ANAYA Aprender es crecer en conexión	2016	Aborda la presentación del léxico en el primer trimestre, en temas que incluyen familia léxica, sinonimia, antonimia, hiperonimia, hiponimia, así como significados denotativos y connotativos, cambio semántico, metáfora, metonimia, monosemia, polisemia y homonimia
ANAYA Suma pieza	2020	Se trata el análisis del léxico dentro del ámbito de la gramática, trabajando conceptos como campo semántico, campo asociativo, significado, sentido y cambio semántico

SANTILLANA <i>Serie Abierta</i>	2024	Evidencia una ausencia de un ámbito específico destinado al estudio del léxico. Sin embargo, en los primeros temas se introducen conceptos relacionados con la sinonimia, la antonimia, la hiperonimia, la hiponimia, el campo semántico, la homonimia, la metáfora y la metonimia, dentro de un contexto de reflexión lingüística
SANTILLANA - Proyecto <i>Construyendo mundos</i>	2025	Plantea interrogantes sobre la ausencia de un tratamiento sistemático del vocabulario. Si bien se observan ejercicios de competencia lectora que incorporan aspectos léxicos, se evidencia una necesidad de una mayor integración y enfoque en el análisis del léxico dentro del proyecto educativo

1.4 Reflexión crítica sobre el tratamiento del léxico en manuales LOMLOE y pre-LOMLOE

El análisis comparativo de los manuales de 1.º y 2.º de ESO manifiesta una notable diferencia en cómo se trata el léxico entre los libros que existían antes de la LOMLOE y aquellos que han sido adaptados a la nueva ley.

Los manuales previos a la LOMLOE (LOE, LOMCE) han dedicado un tratamiento sistemático y explícito del léxico, que organiza los contenidos en áreas específicas de vocabulario. En estos últimos, no solo se examina el significado de las palabras, sino que también se tratan fenómenos semánticos esenciales como la polisemia, la sinonimia, la antonimia, las familias léxicas y los campos semánticos. Además, se explora el uso del lenguaje figurado (metáforas, símiles, etc.), el manejo de recursos lexicográficos (diccionarios, enciclopedias, etc.), la precisión léxica y la reflexión sobre matices de significado entre términos cercanos. Este enfoque otorga al léxico un lugar propio dentro del currículo, concebido como un conocimiento que debe ser trabajado de manera explícita, progresiva y especializada.

En contraposición, los manuales adaptados a la LOMLOE ofrecen una visión menos profunda y fragmentada del contenido semántico. Aquí, el léxico no se presenta como un área independiente, sino que se integra en ejercicios de comprensión lectora, en breves actividades de reflexión lingüística sobre palabras y sus significados y en listados temáticos de vocabulario similar al enfoque en el aprendizaje de segundas lenguas.

Esta reducción del espacio propio del léxico se debe a la nueva orientación de la LOMLOE, que prioriza un aprendizaje competencial y contextualizado frente a la profundidad del estudio de las estructuras semánticas. Esto trae consigo graves consecuencias, ya que la ausencia del desarrollo de conceptos como campo semántico o familia léxica repercute en la riqueza y precisión del léxico activo del alumno, en la conciencia semántica para interpretar y crear textos complejos y en el desarrollo de estrategias de inferencia léxica que dependen del conocimiento estructurado del sistema de una lengua.

Por consiguiente, a pesar de que el enfoque funcional de la LOMLOE ofrece beneficios en cuanto a la contextualización y el uso real del lenguaje, sería fundamental complementarlo con una enseñanza clara y estructurada del léxico. Esto es clave para asegurar un desarrollo sólido de la competencia léxica en los estudiantes del primer ciclo de la ESO.

2. MARCO METODOLÓGICO

2.1 Metodología de análisis

Dado que no se ha llevado a cabo una medición cuantitativa del número de unidades léxicas presentes en los manuales ni una estadística formal, el trabajo presenta una metodología de análisis cualitativa y aplicada. En cambio, se ha priorizado la identificación y descripción cualitativa de los contenidos léxicos en cada manual. También se ha realizado un análisis comparativo de las metodologías de enseñanza del léxico, tanto antes como después de la implementación de la LOMLOE. Además, se ha evaluado cómo se enseña el léxico en términos de profundidad, sistematicidad y funcionalidad en los materiales revisados.

Dicho enfoque ha sido clave para comprender las tendencias y cambios en la enseñanza del léxico, a partir de la revisión de materiales y del marco curricular. Por ende, el análisis es aplicado, debido a que no se limita a una descripción teórica, sino que la propuesta busca mejorar la enseñanza del léxico.

2.2 Procedimiento

Este trabajo se ha articulado en varias etapas de análisis y propuesta. Se ha seguido un enfoque inductivo centrado en la investigación aplicada al ámbito filológico y didáctico.

2.2.1 Revisión bibliográfica y conceptual

La primera fase consistió en la recopilación y estudio de bibliografía especializada en semántica, lexicología y didáctica del léxico. Se revisaron definiciones fundamentales sobre el léxico procedentes de fuentes académicas –Bloomfield, Lázaro Carreter, María Moliner–, pero también las aportaciones más recientes de Coseriu sobre los campos semánticos. Asimismo, se analizó la normativa educativa vigente, en especial el currículo de Lengua Castellana y Literatura de la Comunidad de Madrid (BOE, 2022). Esta fase permitió establecer las bases teóricas para la selección y tratamiento del léxico en el primer ciclo de ESO.

2.2.2 Selección de materiales didácticos

En una segunda fase, se realizó la revisión de algunos manuales de texto utilizados en 1.º y 2.º de ESO. Se seleccionaron libros representativos de distintas editoriales (SGEL, Everest, ECIR, Anaya, Edelvives, Santillana), tanto anteriores como posteriores a la entrada en vigor de la LOMLOE.

La revisión tuvo como objetivo principal determinar la presencia o ausencia de un apartado específico de léxico; examinar los tipos de contenidos léxicos que se abordan, como la familia léxica, el campo semántico, la polisemia y la sinonimia y, por último, valorar la profundidad, la organización y frecuencia del trabajo léxico en cada manual.

2.3 Selección del léxico

La selección del léxico para esta investigación proviene de un trabajo realizado el tercer año del Grado en Estudios Hispánicos en la asignatura de Semántica y Lexicología del Español, centrado especialmente en analizar el campo semántico relacionado con la ‘vejez’. El corpus de partida abarca alrededor de 400 unidades léxicas, de las cuales se ha llevado a cabo una selección de 29 términos, atendiendo a los siguientes criterios:

Criterio	Descripción
Pertinencia Semántica	Se incluyen términos que ilustran las variaciones de significado asociadas con las etapas de la vida

Representatividad	Se busca incluir palabras de uso común, coloquial y culto para reflejar la riqueza del léxico español
Aplicabilidad Didáctica	Se seleccionan términos adecuados para actividades educativas con estudiantes de 1.º y 2.º de ESO

La elección de estas palabras busca crear una combinación entre un vocabulario denotativo (preciso y objetivo) y un léxico connotativo (metafórico y subjetivo). Esto se alinea con el enfoque competencial y funcional que promueve el actual currículo de Lengua castellana y Literatura de la Comunidad de Madrid.

2.4. Diseño de una propuesta de reestructuración

Finalmente, se ha diseñado una propuesta para reestructurar el tratamiento del léxico, enfocado en la necesidad de integrar el vocabulario de manera funcional y significativa. Es fundamental preservar un espacio organizado para su enseñanza, siguiendo las nuevas directrices competenciales, con el objetivo de equilibrar el trabajo transversal con momentos de enseñanza más explícita, que se dediquen a los fenómenos semánticos clave. El objetivo es fortalecer la competencia léxica de los estudiantes de 1.º y 2.º de ESO, de modo que adquieran un vocabulario más rico, matizado y funcional para comprender y producir textos académicos y cotidianos.

2.5. Aplicación de las competencias del TFG

Este trabajo permite la adquisición y demostración de las siguientes competencias específicas del Grado en Estudios Hispánicos, acordes con la guía docente del TFG:

Competencia	Descripción	Aplicación
Conocimiento de eventos y procesos históricos	Comprensión de la evolución histórica del significado de las palabras	Análisis de fenómenos semánticos como la polisemia o el cambio semántico

Dominio de métodos y técnicas filológicos	Uso de métodos de análisis semántico y lexicográfico	Aplicación de métodos filológicos en el estudio del léxico
Conocimiento de conceptos y teorías filológicas	Utilización de categorías como sema o relaciones léxicas	Uso de teorías de la semántica estructural, particularmente las de Eugenio Coseriu
Comunicación con terminología filológica	Uso de terminología técnica adecuada	Redacción del trabajo utilizando terminología semántica y lexicológica
Pensamiento crítico y argumentación	Análisis crítico de materiales didácticos y propuestas de mejora	Propuesta de alternativas fundamentadas a la LOMLOE basadas en reflexión personal
Respeto por la diversidad cultural	Promoción de un enfoque inclusivo y respetuoso	Materiales que evitan sesgos lingüísticos o culturales
Interpretación de datos filológicos	Recopilación y análisis sistemáticos de información lexicográfica	Análisis de manuales y organización del léxico
Lectura y síntesis de información	Selección de datos relevantes de la investigación bibliográfica	Resumen y catalogación de información pertinente para el marco teórico
Uso de fuentes de información	Utilización de fuentes académicas fiables	Empleo de manuales, artículos científicos y documentos oficiales
Recopilación de información	Utilización de catálogos bibliográficos, documentos oficiales y bases de datos	Recopilación de información utilizando recursos digitales
Habilidades informáticas	Uso de tecnologías digitales para la documentación y análisis	Manejo de documentos PDF, bases de datos académicas y normas de citación APA 7
Autonomía y gestión del tiempo	Planificación y gestión autónoma del proyecto	Establecimiento de objetivos claros y gestión eficiente de los recursos

3. PROPUESTA

3.1 Presentación del corpus léxico

La selección del léxico para esta investigación procede, en primer lugar, de un trabajo previo realizado durante el tercer año del Grado, como se ha mencionado anteriormente. Además, esta propuesta didáctica se inspira también en otro proyecto desarrollado en cuarto, que se centraba en la aplicación del léxico y la semántica en el segundo curso de ESO. En ese trabajo se reflexionaba sobre la importancia de enseñar la semántica de manera explícita en las programaciones de aula, utilizando actividades dinámicas y contextualizadas dentro del marco competencial actual.

Estos dos antecedentes académicos ofrecen la base teórica y metodológica necesaria para diseñar una propuesta de intervención enfocada en el léxico, prestando especial atención a la progresión en la dificultad y al desarrollo de la competencia léxica.

El corpus trabajado comprende un total de 29 términos seleccionados por su relevancia semántica y aplicabilidad didáctica, que se organizarán en dos niveles (14 palabras para 1.º ESO y 15 para 2.º ESO). La distribución será la siguiente:

1.º de ESO (Enfocado a palabras más cercanas, familiares y de uso cotidiano)

Chaval	Madurez
Ancianidad	Lozanía
Edad avanzada	Longevidad
Envejecer	Viejo
Mozo	Encanecer
Mayor	Pubertad
Tercera edad	Adolescencia

2.º de ESO (Enfocado a palabras más cultas, abstractas o menos comunes)

Carcamal	Arcaico	Obsoleto
Matusalén	Decrépito	Vejestorio
Senil	Curtido	Caduco
Pipioló	Efebo	Vetusto
Veterano	Senectud	Vigoroso

La progresión busca respetar el nivel de abstracción y dificultad léxica adecuado a cada curso.

3.2 Temporalización y metodología: «El rincón del léxico»

Al contrario que en las metodologías tradicionales, en las que el vocabulario aparece aislado en bloques temáticos, esta propuesta integra el léxico de manera natural a lo largo de los temas, siendo un acercamiento similar al que se observa en los libros actuales. En lugar de trabajar el léxico de forma aislada durante un mes, se introduce de manera progresiva y acompaña al desarrollo de las unidades correspondientes.

La dinámica semanal combina pequeñas actividades de recordatorio y una actividad más extensa de reflexión:

3.2.1 Organización en 1.º de ESO

Cada semana se introducirán 2 nuevas palabras del listado mencionado anteriormente y este proceso se extenderá por 7 semanas, lo que permitirá cubrir las 14 palabras planteadas. Más concretamente, de lunes a jueves, al inicio de cada clase, se realizará una breve actividad de 5 o 10 minutos, que ayuda a activar el vocabulario, permitiendo a los alumnos relajarse y conectar mentalmente mientras recuerdan y utilizan las palabras que se han trabajado con anterioridad. Por último, los viernes, dedicamos una clase completa a «El rincón del léxico», que se centra en la semántica que se ha estudiado durante la semana. Esta sesión se divide en dos partes: primero, se trabaja en la creación y expansión de un campo semántico y, luego, se realizan ejercicios más dinámicos y variados que requieren más de 5 minutos.

3.2.2 Organización en 2.º de ESO

Cada semana se introducirán 3 palabras nuevas con el fin de elevar el nivel de dificultad y enriquecer el léxico. En este caso, la duración total será de 5 semanas, lo que permitirá aprender las 15 palabras previstas en menos tiempo, atendiendo a una dificultad superior en consonancia con el nivel del curso.

Debido a la reducción de las horas lectivas de Lengua en 2.º de ESO, la dinámica sufrirá ligeros ajustes. Los lunes, miércoles y jueves se llevarán a cabo las actividades de 5 minutos orientadas a recordar y reforzar las palabras

aprendidas. Por último, el viernes se mantiene «El rincón del léxico», siguiendo la misma dinámica que en 1.º de ESO, aunque con aumento en la dificultad de las tareas. De este modo, el aprendizaje del léxico se convierte en una actividad habitual y natural dentro de la dinámica de la clase de Lengua. Esto ayuda a reforzar la adquisición de palabras de una manera significativa y constante a lo largo del curso escolar.

3.3 Programación de las actividades en 1.º ESO

La estrategia de enseñanza que se va a utilizar en ambos cursos es el aprendizaje basado en proyectos. Hay un proyecto semanal y otro proyecto al final de las 7 sesiones.

• 1.ª SEMANA: CHAVAL, ANCIANIDAD

✓ Aspecto semántico trabajado: Antónimos

LUNES:

ACTIVIDADES

- En parejas: Búsqueda en el diccionario de *chaval* y *ancianidad*
- Crear una acepción y expresarla con sus propias palabras

Presentación:

Explicación de la dinámica que se va a seguir en las siguientes semanas. Durante las siguientes siete semanas se van a trabajar 14 palabras relacionadas con la edad. Para ello, se va a dedicar una actividad breve de unos 5 minutos todos los días al comenzar la clase. Luego, los viernes en «El rincón del léxico» se dedicará toda la clase a actividades más entretenidas sobre esas palabras.

MARTES:

ACTIVIDADES

- Escribir una oración por cada palabra utilizando exactamente cinco palabras en cada oración

MIÉRCOLES:**ACTIVIDADES**

- Con TIC: en parejas. Buscar dos antónimos por cada palabra trabajada esta semana

Explicación teórica:

¿Qué son los antónimos?

Los antónimos son palabras con significados contrarios.

JUEVES:**ACTIVIDADES**

- En parejas: Un alumno escribe un antónimo en la espalda del compañero, letra a letra, una de las palabras aprendidas
- El compañero debe adivinar qué palabra es y de cuál es antónimo

Justificación:

Con esta actividad logocinética, no solo se practican los antónimos dados y se refuerza la reflexión, sino que se ejercita la coordinación, el compañerismo y la pronunciación. Este tipo de ejercicios es muy útil cuando hay alumnos no nativos de español en la clase.

VIERNES: RINCÓN DEL LÉXICO**ACTIVIDADES**

- Primera parte (20 minutos): Creación del campo semántico en grupos. Poner en el centro edad y a su alrededor las dos palabras de esta semana y sus antónimos, que escriban e indiquen con alguna flecha algún antónimo. Junto con una breve explicación.
- Segunda parte (25 minutos): Redacción individual de un pequeño texto (8-10 líneas) donde se utilicen las cuatro palabras trabajadas (*chaval*, *ancianidad* y los dos antónimos).

Explicación teórica:

Recordar algunos conectores discursivos, ya que los alumnos suelen tener muchos problemas para la redacción e hilar ideas. Darles los más básicos.

Conectores:

Aditivos: añadir información. *Además, también.*

Adversativos: oponen ideas. *Sin embargo, pero, no obstante.*

Ilativos: establecen relación causa-efecto. *Por lo tanto, así pues.*

Ejemplificativos: introducen ejemplos. *Así como.*

Reiterativos: repiten ideas o concluyen. *En definitiva, con todo.*

• **2.ª SEMANA:** EDAD AVANZADA, ENVEJECER

✓ Aspecto semántico trabajado: Sinónimos

LUNES:**ACTIVIDADES**

- Búsqueda de las palabras en el diccionario
- Escribir una definición propia en un papel

MARTES:**Explicación teórica:**

¿Qué son los sinónimos?

Los sinónimos son palabras con significados parecidos o iguales.

ACTIVIDADES

- ¿Pueden ser estas palabras sinónimas de las de la semana pasada? ¿Por qué?

Respuestas:

Edad avanzada puede ser sinónimo de *ancianidad*, ya que ambas se refieren a la misma realidad, a una etapa de la vida en la que las personas reúnen unas determinadas características, como ser mayores de 60 años, tener canas, posibilidad de ser abuelos, etcétera. Sin embargo, *envejecer* no puede ser sinónimo de *ancianidad* ni de *chaval*, no solo por su significado, sino por el tipo de palabra que es, debido a que los sinónimos –y antónimos– tienen que ser el mismo tipo de palabra (sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio, etc.).

MIÉRCOLES:**ACTIVIDADES**

Detective del sinónimo

Se propone una frase donde deben sustituir *envejecer o edad avanzada o* alguna de las dos anteriores por un sinónimo adecuado.

1. Mi abuela, a pesar de su edad avanzada, sigue caminando todos los días por el parque.
2. Muchas personas en edad avanzada requieren cuidados especiales y compañía constante.
3. La edad avanzada no impide que uno siga aprendiendo cosas.
4. Todos vamos a envejecer, pero lo importante es hacerlo con dignidad y alegría.
5. Cuidar la salud desde joven puede ayudarte a envejecer con mejor calidad de vida.
6. No le teme a envejecer porque valora cada etapa de la vida.

Respuestas posibles:

1. Mi abuela, a pesar de su vejez, sigue caminando todos los días por el parque.
2. Muchas personas ancianas requieren cuidados especiales y compañía constante.
3. La tercera edad no impide que uno siga aprendiendo cosas.
4. Todos vamos a empeorar, pero lo importante es hacerlo con dignidad y alegría.
5. Cuidar la salud desde joven puede ayudarte a hacerte mayor con mejor calidad de vida.
6. No le teme a entrar en años porque valora cada etapa de la vida.

JUEVES:**ACTIVIDADES****Cadena de sinónimos**

- **Dinámica oral:** Se empieza con una frase («Todavía no he llegado a la edad avanzada porque soy muy joven») y cada alumno debe reformularla usando un sinónimo diferente.
- Si a un alumno no se le ocurre nada, el siguiente tendrá que formular otra frase.

VIERNES: RINCÓN DEL LÉXICO**Explicación teórica:**

Claves para hacer un diálogo:

- Guion largo
- Cada intervención es una línea
- Las acciones van entre guiones
- Habla natural
- Evitar exceso de explicaciones

Respuestas posibles:

- Muy buenos días, señorita. ¿Acaso podría usted indicarme la hora?
- ¡Claro! Son las diez y veinte.
- Le agradezco mucho. Ya no me acostumbro a estos relojes modernos... todo es táctil y no entiendo ni un pimiento.
- Jajaja, sí, mi abuelo dice lo mismo. Pero si quiere, le puedo enseñar a usarlo. Es súper fácil, en serio.
- «Súper fácil», dice usted... En mis tiempos, un reloj tenía manecillas y punto. ¡Ahora hasta le hablan a uno!
- Sí, mi móvil me dice hasta cuántos pasos doy al día. Literal, es como tener un mini robot en el bolsillo.
- ¡Qué cosas! Uno antes caminaba por gusto, no porque lo mandara el teléfono.
- Es que ahora todo es smart, señor. Relojes, casas, hasta las neveras.

- ¿Smart, dice? Pues yo me conformo con que no se me olvide dónde dejé las llaves.
- ¡Jajaja, lo entiendo! A veces ni yo sé dónde dejé el cargador...
- Bueno, jovencita, usted tiene futuro. Pero no olvide que la vida no siempre está en una pantalla.
- Lo tengo claro. Aunque... un poquito sí, ¿no cree?

• **3.ª SEMANA:** *MOZO, MAYOR*

- ✓ Aspecto semántico trabajado: Acepciones

LUNES:

ACTIVIDADES

- Búsqueda de las palabras en el diccionario
- Escribir el significado con sus propias palabras

MARTES:

Explicación teórica:

Las acepciones son los distintos significados o usos que puede tener una palabra.

ACTIVIDADES

- Buscar cualquier palabra de las dadas con anterioridad, incluyendo los sinónimos y antónimos, para observar que algunas palabras tienen varias acepciones y otras tienen solo una.
- Leer alguna en voz alta.

MIÉRCOLES:

ACTIVIDADES

- Sabiendo ya lo que son las acepciones y habiendo visto varias de las palabras dadas, escribir tres oraciones con una palabra que, dependiendo del contexto, cambie de acepción.
- Leerlas en voz alta.

JUEVES:**ACTIVIDADES**

- Exposición de algunos de los diálogos y de los otros ejercicios
- Corrección escrita.

VIERNES:**ACTIVIDADES**

- Primera parte de la clase (20 minutos): continuación con el campo semántico, en estas palabras que añadan varias acepciones. Y que escriban la palabra acepción.
- Segunda parte de la clase (25 minutos): el dado de las acepciones. Están todas las palabras ya trabajadas y dependiendo de la que salga en el dado, les toca dar su definición.

• 4.ª SEMANA: TERCERA EDAD, MADUREZ

- ✓ Aspecto semántico trabajado: Polisemia y monosemia

LUNES:**ACTIVIDADES**

- Buscar en el diccionario las acepciones de las palabras de esta semana.
- Escribir una acepción con sus propias palabras.

MARTES:**Explicación teórica:**

La polisemia es el fenómeno semántico que se produce cuando una palabra tiene varios significados, mientras que, la monosemia es el fenómeno semántico que se produce cuando una palabra tiene un único significado.

ACTIVIDADES

- Preguntar por las palabras de la semana pasada si eran monosémicas o polisémicas. Luego, preguntar por las de esta semana.
- Pueden mirar los murales que están creando.

Respuestas:

Chaval: monosémica.

Ancianidad: polisémica, tres acepciones.

Edad avanzada: monosémica.

Envejecer: polisémica, cuatro acepciones.

Mozo: polisémica, quince acepciones.

Mayor: polisémica, catorce acepciones.

Tercera edad: polisémica, dos acepciones.

Madurez: polisémica, tres acepciones.

MIÉRCOLES:**ACTIVIDADES**

- Busca sinónimos y antónimos de las palabras de esta semana y ver si los sinónimos/antónimos son palabras polisémicas o monosémicas.

Respuestas posibles:

- Sinónimos de tercera edad:

senectud (monosémica), *decrepitud* (monosémica).

- Antónimos de tercera edad:

juventud (polisémica), *mocedad* (polisémica).

- Sinónimos de madurez:

mediana edad (monosémica), *adulthood* (polisémica).

- Antónimos de madurez:

infancia (polisémica), *niñez* (polisémica).

JUEVES:**ACTIVIDADES**

En grupos:

- Darles varias acepciones de la misma palabra para redactar un mini texto de tres líneas que por contexto se pueda sacar ese significado.

Posible listado:**- Grupo 1: Mozo**

1. Joven, por su poca edad o por las características de joven que conserva.
2. Soltero.
3. Criado.

- Grupo 2: Envejecer

1. Hacer viejo a alguien o algo.
2. Dicho de una persona o de una cosa: hacerse vieja o antigua.
3. Dicho de un material, de un dispositivo o de una máquina: Perder sus propiedades con el paso del tiempo.
4. Permanecer por mucho tiempo.

- Grupo 3: Mozo

1. Empleado de categoría inferior, que realiza servicios para los que no se precisa gran cualificación (mozo de almacén).
2. Individuo sometido al servicio militar desde que era alistado hasta que ingresaba en la caja de reclutamiento.

- Grupo 4: Mayor

1. Que excede a algo en cantidad o calidad.
2. Dicho de una persona: Que excede en edad a otra.
3. Dicho de una persona: entrada en años, de edad avanzada.
4. Importante.

- Grupo 5: Tercera edad

1. Período avanzado de la vida de las personas en el que normalmente disminuye la vida laboral activa.
2. Conjunto de personas que están en la tercera edad.

- Grupo 6: Madurez

1. Condición o estado de maduro.
2. Período de la vida en la que se ha alcanzado la plenitud vital y aún no se ha llegado a la vejez.
3. Buen juicio o prudencia, sensatez.

VIERNES: RINCÓN DEL LÉXICO**ACTIVIDADES**

- Primera parte de la clase (20 minutos): continuar con el campo semántico. Añadiendo si las palabras son polisémicas o monosémicas.
- Segunda parte (25 minutos): hacer un caligrama con forma de planeta con los ejemplos que han hecho el día anterior.

• 5.ª SEMANA: LOZANÍA, LONGEVIDAD

✓ Aspecto semántico trabajado: Significado literal/figurado

LUNES:**ACTIVIDADES**

- Buscar en el diccionario las acepciones de las palabras de esta semana.
- Breve actividad (5 minutos): Escribir una acepción con tus propias palabras.

MARTES:**Explicación teórica:**

El significado literal es el que se encuentra en los diccionarios y se utiliza de una forma objetiva; sin embargo, el significado figurado es el que se encuentra en los dobles sentidos y se utiliza de una forma subjetiva.

Ejemplos:

La longevidad de las tortugas marinas puede superar los cien años.

Es más antiguo que andar hacia delante.

MIÉRCOLES:**Explicación teórica:**

El símil es una figura literaria que se utiliza para comparar dos cosas. Intervienen palabras como «parece», «como» o «se asemeja». Mientras que la metáfora es una figura literaria que se utiliza para decir que una cosa es otra.

Ejemplo de símil: La lozanía era como primavera en su piel.

Ejemplo de metáfora: La lozanía era primavera en su piel.

JUEVES:**ACTIVIDADES**

- Actividad en 5 minutos con TIC:
Kahoot de significado literal y figurado.

VIERNES: RINCÓN DEL LÉXICO**ACTIVIDADES**

- Primera parte de la clase (20 minutos): seguir con el campo semántico y añadir una oración con significado literal y otra con significado figurado.
- Segunda parte de la clase (25 minutos): Detectar el tema del poema, metáforas y símiles de *El poema de los 82 años* de Ángel González.

Explicación teórica:

Los versos de arte mayor son los que superan las 8 sílabas y la letra se escribe con mayúscula, por lo que los versos de arte menor son los de 8 sílabas o menos y la letra se escribe en minúscula.

La sinalefa es la unión de dos sílabas cuando la última sílaba de una palabra acaba en vocal y la primera sílaba de la siguiente empieza por vocal.

Además, si las últimas palabras del verso son agudas se añade una sílaba más, si son llanas no se hace nada y si son esdrújulas se resta una sílaba.

El poema de los 82 años

Ha pasado casi un siglo.
Soy un señor muy antiguo.
O mejor,
lo que queda de un señor:
unos restos
desvaídos,
algún gesto
que pretende ser cortés.
Es poco, pero algo es.
Dicen que el agua pasada

no mueve molino.
Pero el río de la vida
que pasó
sigue moliéndome vivo,
hecho polvo
enamorado
del agua, del agua aquella,
cuyo murmullo lejano
aún oye mi corazón.
Ángel González

• **6.ª SEMANA: VIEJO, ENCANECER**

- ✓ Aspecto semántico trabajado: familia léxica

LUNES:

ACTIVIDADES

- Búsqueda de las acepciones de las dos palabras de la semana.
- Creación de acepciones propias.

MARTES:

Explicación teórica:

Una familia léxica es un conjunto de palabras que tienen una parte en común (lexema) y están relacionadas en su significado.

ACTIVIDADES

- Buscar tres palabras derivadas de las dos de esta semana.

Respuestas posibles:

- Viejo: vejez, viejales, vejestorio, envejecer.
- Encanecer: canicie, cana, canoso.

MIÉRCOLES:

ACTIVIDADES

En parejas:

- Darles un texto con palabras de la misma familia léxica para que las localicen.

Respuesta:

El taller del tiempo

Hace poco leí un libro que me hizo reflexionar mucho. Se titulaba *El taller del tiempo* y contaba una historia entrañable entre dos personajes muy distintos: Don Elías, un relojero muy mayor, y Martín, un chico lleno de energía. Al principio, parecía que no tendrían nada en común, pero el paso de las páginas demuestra lo contrario.

Don Elías es un hombre **viejo y canoso**, que ha pasado toda su vida reparando relojes. Vive solo, rodeado de herramientas antiguas y recuerdos de otros tiempos. Aunque físicamente está **envejecido**, su mente sigue siendo ágil y creativa. La gente del pueblo lo respeta, pero también lo ve como alguien del pasado, casi olvidado.

Martín, en cambio, es un **joven** que llega al pueblo con su familia. Tiene una actitud curiosa y entusiasta. Le encanta hacer preguntas, moverse, investigar... A veces se comporta como un típico **jovenzuelo**, pero también demuestra madurez cuando empieza a interesarse por el trabajo de Don Elías. Su forma de ver el mundo es muy **juvenil**, llena de esperanza y ganas de aprender.

A lo largo del libro, la relación entre ellos va cambiando. Al principio, Don Elías se muestra serio y reservado, quizás por el peso de la **vejez**, que lo hace sentirse apartado de los demás. Sin embargo, la compañía del chico le trae recuerdos de cuando era más **joven**, y eso le hace sonreír de nuevo. Casi sin darse cuenta, comienza a **rejuvenecer** por dentro, como si la amistad con Martín le devolviera algo que creía perdido.

Por su parte, Martín aprende a valorar la experiencia de su nuevo amigo. Ya no lo ve como un simple anciano, sino como alguien lleno de historias y sabiduría. Gracias a él, entiende que crecer no significa perder la alegría, sino aprender a conservarla con el paso del tiempo.

El mensaje del libro es muy bonito: la **juventud** y la experiencia pueden convivir y ayudarse mutuamente. Me gustó cómo el autor fue mostrando poco a poco este cambio en los personajes, sin decirlo directamente, solo a través de sus acciones y diálogos.

El taller del tiempo es una historia sencilla pero profunda, que recomendando a todo el mundo, tanto a los más **jóvenes** como a los más mayores. Es una de esas lecturas que te deja pensando, incluso después de haber cerrado el libro.

JUEVES:

ACTIVIDADES

- Buscar en el mismo texto palabras del campo semántico de la edad.

El taller del tiempo

Hace poco leí un libro que me hizo reflexionar mucho. Se titulaba *El taller del tiempo* y contaba una historia entrañable entre dos personajes muy distintos: Don Elías, un relojero muy **mayor**, y Martín, un chico lleno de energía. Al principio, parecía que no tendrían nada en común, pero el paso de las páginas demuestra lo contrario.

Don Elías es un hombre **viejo**, que ha pasado toda su vida reparando relojes. Vive solo, rodeado de herramientas **antiguas** y recuerdos de otros tiempos. Aunque físicamente está **envejecido**, su mente sigue siendo ágil y creativa. La gente del pueblo lo respeta, pero también lo ve como alguien del pasado, casi olvidado.

Martín, en cambio, es un **joven** que llega al pueblo con su familia. Tiene una actitud curiosa y entusiasta. Le encanta hacer preguntas, moverse, investigar... A veces se comporta como un típico **jovenzuelo**, pero también demuestra **madurez** cuando empieza a interesarse por el trabajo de Don Elías. Su forma de ver el mundo es muy **juvenil**, llena de esperanza y ganas de aprender.

A lo largo del libro, la relación entre ellos va cambiando. Al principio, Don Elías se muestra serio y reservado, quizás por el peso de la **vejez**, que lo hace sentirse apartado de los demás. Sin embargo, la compañía del chico le trae recuerdos de cuando era más **joven**, y eso le hace sonreír de nuevo. Casi sin darse cuenta, comienza a **rejuvenecer** por dentro, como si la amistad con Martín le devolviera algo que creía perdido.

Por su parte, Martín aprende a valorar la **experiencia** de su nuevo amigo. Ya no lo ve como un simple **anciano**, sino como alguien lleno de historias y **sabiduría**. Gracias a él, entiende que crecer no significa perder la alegría, sino aprender a conservarla con el paso del tiempo.

El mensaje del libro es muy bonito: la **juventud** y la experiencia pueden convivir y ayudarse mutuamente. Me gustó cómo el autor fue mostrando poco a poco este cambio en los personajes, sin decirlo directamente, solo a través de sus acciones y diálogos.

El taller del tiempo es una historia sencilla pero profunda, que recomiendo a todo el mundo, tanto a los más **jóvenes** como a los más **mayores**. Es una de esas lecturas que te deja pensando, incluso después de haber cerrado el libro.

VIERNES: RINCÓN DEL LÉXICO**ACTIVIDADES**

- Primera parte de la clase (20 minutos): Continuar con el campo léxico y añadir alguna palabra derivada.
- Segunda parte de la clase (25 minutos): Reflexionar sobre si hay alguna palabra que sea despectiva de las vistas en estas 6 semanas.

Respuesta:

La única palabra vista que es despectiva es «viejo», aunque hay alguna palabra como «mozo» que es despectiva dependiendo de la acepción que se esté mirando.

• 7.ª SEMANA: PUBERTAD, ADOLESCENCIA

- ✓ Aspecto semántico trabajado: campo semántico

LUNES:**ACTIVIDADES**

- Buscar las acepciones en el diccionario.
- Escribir una frase con alguna de las acepciones.

MARTES:**Explicación teórica:**

Un campo semántico es un conjunto de palabras que están relacionadas en su significado, pero no en su origen (como pasa en las familias léxicas).

MIÉRCOLES:**ACTIVIDADES**

- La palabra intrusa: decir palabras que hemos visto del campo semántico, introducir alguna nueva e indicar cuáles no son de ese campo.

Respuestas:

- Pubertad, ancianidad, **creatividad**, mozo, edad avanzada, sabio.
- Adolescencia, juvenil, longevidad, chaval, envejecer, **curiosidad**.
- Tercera edad, **pintoresco**, jovialidad, experiencia, viejo, madurez.
- Lozanía, mayor, **sinceridad**, **inteligencia**, juventud, decadencia.

JUEVES:**ACTIVIDADES**

- Exponer los grupos en clase, cuáles no son las palabras del campo y si han visto alguna nueva.

VIERNES: RINCÓN DEL LÉXICO**ACTIVIDADES**

- Primera parte de la clase (20 minutos): Terminar el campo semántico y pueden añadir alguna palabra de las que el profesor les dio en el ejercicio.
- Segunda parte de la clase (25 minutos): Hacer el juego de familia léxica vs campo semántico que consiste en repartir tarjetas con distintas palabras, dividir la clase en dos grupos, de manera que una mitad tiene que crear un campo semántico y la otra una familia léxica. Los alumnos, una vez estén dadas todas las palabras, tienen que mostrárselas al otro equipo y debatir, argumentando qué es un campo léxico y qué es una familia léxica, el motivo por el que el equipo contrario tiene que darles esa palabra.

3.4 Programación de las actividades en 2.º ESO

- **1.ª SEMANA:** *CARCAMAL, MATUSALÉN, SENIL*

✓ Aspecto semántico: hiperónimos e hipónimos

LUNES:

ACTIVIDADES

En parejas:

- Búsqueda en el diccionario de *anciano* y *ancianidad*.
- Crear una acepción con sus propias palabras.

Presentación:

Durante las siguientes siete semanas se van a trabajar 15 palabras relacionadas con la edad. Para ello, se va a dedicar una actividad breve de unos cinco minutos todos los días al comenzar la clase. Luego, los viernes en «El rincón del léxico» se dedicará toda la clase a actividades más entretenidas sobre esas palabras. Hacer equipos de 4 personas para trabajar durante todas estas semanas.

MIÉRCOLES:

ACTIVIDADES

- ¿Cuál sería un buen hiperónimo para las tres palabras de esta semana?
- Tener en cuenta el ejemplo siguiente: *Flor* es un hiperónimo de los hipónimos *margarita*, *rosa* y *azucena*.

Explicación teórica:

Los hiperónimos son palabras con un significado general que engloban palabras con significados más específicos, mientras que los hipónimos son palabras con un significado concreto o específico que se pueden englobar en un significado más amplio.

JUEVES:

ACTIVIDAD

- Elección de hiperónimos para los siguientes grupos de hipónimos.

Respuestas:

1. Carcamal, matusalén, senil, anciano
 - Edad - **Ancianidad** - Juventud
2. Niño, adolescencia, inocencia, joven
 - Edad - Ancianidad - **Juventud**
3. Anciano, joven, senil, inocencia
 - **Edad** - Ancianidad - Juventud

VIERNES: RINCÓN DEL LÉXICO**ACTIVIDADES**

- Primera parte de la clase (20 minutos): creación del campo semántico con las primeras tres palabras. Señalar un hipéronimo y algún hipónimo.
- Segunda parte de la clase (25 minutos): Escribir un pequeño texto de 8-10 líneas donde aparezcan al menos un hiperónimo y dos hipónimos. Subrayar los hiperónimos en azul y los hipónimos en rojo.

Explicación teórica:

Recordar algunos conectores discursivos, ya que los alumnos suelen tener muchos problemas para la redacción e hilar ideas. Añadir alguno más para ampliar el listado de 1.º ESO:

- Aditivos: añaden información.
 Además, también, incluso, del mismo modo.
- Adversativos: oponen ideas.
 Sin embargo, pero, no obstante, a pesar de.
- Ilativos: establecen relación causa-efecto.
 Por lo tanto, así pues, en consecuencia.
- Ejemplificativos: introducen ejemplos.
 Así como, tal como, en concreto.
- Reiterativos: repiten ideas o concluyen.
 En definitiva, con todo, en conclusión.

Luego se comparten en voz alta con el resto de los compañeros.

• **2.ª SEMANA:** *PIPIOLO, VETERANO, ARCAICO*

✓ Aspecto semántico: connotación y denotación

LUNES:

ACTIVIDADES

- Búsqueda de palabras en el diccionario
- Actividad en cinco minutos: Creación de acepciones con sus propias palabras.

MIÉRCOLES:

ACTIVIDADES

- ¿Qué palabra suenan peor de las vistas en estas dos semanas? Eso es por la connotación (matiz emocional y de registro que puede ser positivo o negativo).
- Escribir ejemplos que hayan usado o escuchado para que pongan las palabras en contexto.

Explicación teórica:

La denotación es el significado literal de una palabra. Como se explicó en 1.º ESO, el significado literal es el que aparece en los diccionarios. Sin embargo, la connotación es lo que los alumnos conocen como significado figurado o en contexto. Por eso, el significado puede ser positivo o negativo, dependiendo del contexto en el que se encuentren o en el que normalmente se usen.

Respuesta posible:

Viejo: «No quiero que ese viejo amargado venga con nosotros».

JUEVES:

ACTIVIDAD

- Actividad en 5 minutos con TIC:
Kahoot de connotación y denotación

VIERNES: RINCÓN DEL LÉXICO**ACTIVIDADES**

- Primera parte (20 minutos): continuación del campo semántico con las tres de esta semana palabras y su acepción.
- Segunda parte (25 minutos): Búsqueda de frases hechas o chistes relacionados con la vejez o la juventud y explicarlos ante toda la clase.

• 3.ª SEMANA: DECRÉPITO, CURTIDO, EFEBO

- ✓ Aspecto semántico: metáfora y metonimia

LUNES:**ACTIVIDADES**

- Búsqueda en el diccionario de las palabras de esta semana.
- Creación de una acepción propia.

MIÉRCOLES:**Explicación teórica:**

Como ya saben de 1.º ESO, la metáfora es una figura literaria que se utiliza para decir que un término real es un término imaginario. Y la metonimia es otra figura literaria en la que se cambia una palabra por otra con la que mantiene relación. Además, hay distintos tipos:

- El continente por el contenido.
- El autor por la obra.
- La causa por el efecto.

JUEVES:**ACTIVIDADES**

- Compartir con los compañeros las metáforas y las metonimias encontradas en 5 minutos.

VIERNES: RINCÓN DEL LÉXICO**ACTIVIDADES**

- Primera parte (20 minutos): ampliación del campo semántico con las palabras y sus respectivas acepciones.
- Segunda parte (25 minutos): creación de un poema en el que se incluya alguna metáfora y alguna metonimia de las que los compañeros expusieron el día anterior.

• 4.ª SEMANA: *SENECTUD, OBSOLETO, VEJESTORIO*

- ✓ Aspecto semántico: palabras tabú y eufemismos

LUNES:**ACTIVIDADES**

- Búsqueda en el diccionario de las palabras dadas.
- Creación de una acepción con tus propias palabras.

MIÉRCOLES:**Explicación teórica:**

Las palabras tabúes son aquellas que evitamos decir porque pueden resultar ofensivas, desagradables o incómodas en algunas situaciones; en contraposición, los eufemismos son palabras o expresiones más suaves que se usan para no ofender o por educación.

JUEVES:**ACTIVIDADES**

Caza la palabra tabú

- Se presenta un listado: *anciano, viejales, tercera edad, viejecito, carcamal, persona mayor, maduro, decrepito, viejuno...*
- El alumnado clasifica: ¿Cuál es palabra tabú y cuál es eufemismo?

VIERNES: RINCÓN DEL LÉXICO**ACTIVIDADES**

- Primera parte de la clase (25 minutos): Los grupos impares redactarán una carta formal con eufemismos relacionados con la edad, mientras que los grupos pares redactarán un diálogo informal con palabras tabúes relacionadas con la edad.
- Segunda parte de la clase (20 minutos): ampliación del campo semántico con los eufemismos y palabras tabúes que hayan buscado.

• 5.ª SEMANA: CADUCO, VETUSTO, VIGOROSO

- ✓ Aspecto semántico: campo semántico

LUNES:**ACTIVIDADES**

- Búsqueda en el diccionario de las palabras dadas.
- Creación de una acepción con tus propias palabras.

MIÉRCOLES:**ACTIVIDADES**

- Finalización del campo semántico.

JUEVES:**Explicación teórica:**

Cómo hacer una exposición de 10 minutos:

- Buscar información de qué es un campo semántico. Pueden mirar la teoría de 1.º ESO.
- Preparar una exposición, ya sea en formato PPT o Canva, que incluya información esencial y sea vistosa.
- Breve introducción (presentación de los integrantes del grupo), desarrollo y conclusión (qué les ha gustado más, qué han aprendido, etc.).
- No leer.

VIERNES: RINCÓN DEL LÉXICO

ACTIVIDADES

- ¿Qué es un campo semántico?
- Exposición y puntuación a los compañeros.

Rúbrica de evaluación:

N.º de grupo:	
Claridad al hablar (0-2)	
Contenido bien explicado (0-2)	
Mirar a los compañeros (0-2)	
Fluidez (0-2)	
Actitud y seguridad (0-2)	
Puntuación total (0-10)	
Comentario constructivo	

4. CONCLUSIONES

Este trabajo reflexiona sobre el rol que tiene el léxico en las clases de Lengua castellana y Literatura durante el primer ciclo de la ESO. Tras realizar un análisis crítico del currículo y de varios manuales se ha observado una notable falta de atención al vocabulario.

A pesar de que el currículo actual propone una enseñanza que se basa en competencias e integración, los manuales tienden a tratar el léxico de manera secundaria, lo que dificulta un aprendizaje más profundo y gradual. En respuesta a esta problemática, se ha argumentado la importancia de considerar el léxico como un contenido fundamental, transversal y esencial para la competencia comunicativa.

A lo largo del trabajo, se ha mostrado que enseñar léxico no es simplemente aumentar el número de palabras que conocen los estudiantes, sino que

aprendan a utilizarlas en contexto y de verdad las integren como parte de su lexicón mental, así mejorarán su capacidad de expresión y comprensión, además de proporcionales herramientas para analizar y construir significados de manera crítica.

La propuesta metodológica diseñada, cuyo título es «El rincón del léxico», parte de la teoría de campo semántico, en la que el léxico se organiza en redes de significado que permite entender el lenguaje como un sistema interrelacionado, en lugar de una simple colección de términos. Por eso, este enfoque ha sido muy útil para planificar actividades que fomenten ese sistema interrelacionado y no la colección de términos.

La secuencia de contenidos, así como la progresión en la dificultad del léxico, se ha diseñado en función de la edad de los estudiantes y los objetivos curriculares. Las actividades breves y significativas, distribuidas semana tras semana, han demostrado ser una forma efectiva de integrar el léxico en las dinámicas del aula sin necesidad de modificar la estructura general de las unidades didácticas. A través de ejercicios de observación, reflexión, escritura y expresión oral, se refuerzan conceptos clave.

También se ha reflexionado sobre el papel de los manuales escolares como mediadores entre el currículo y la práctica docente. Mientras que los manuales anteriores a la LOMLOE presentaban un tratamiento más sistemático y profundo del léxico, los más recientes tienden a diluir este contenido en bloques más amplios y poco definidos. Esto resalta la necesidad de complementar los materiales existentes con propuestas específicas que refuercen la enseñanza del vocabulario en el aula, especialmente dentro de un enfoque educativo por competencias.

Por eso, esta propuesta ha sido probada de manera experimental con un grupo de 1.º de ESO y otro de 2.º de ESO, obteniendo resultados muy positivos. Los alumnos han mencionado que las actividades les han parecido entretenidas, diferentes y útiles para aprender vocabulario. Al cambiar la dinámica, se ha observado un mayor grado de implicación y reflexión en el léxico dado y una interiorización gradual de los términos y significados, ya que ese léxico ya lo usan de manera autónoma. Esta experiencia confirma que un enfoque léxico bien estructurado y contextualizado promueve un aprendizaje profundo y consciente.

En resumen, este trabajo propone un enfoque intermedio entre la enseñanza explícita y la enseñanza contextualizada mediante una metodología flexible y motivadora.

Que se encuentre en Enseñanza Secundaria, no quiere decir que su tratamiento deba ser tal, pues debe ser primario en una lengua dominar el léxico y, por ende, enseñarlo para formar hablantes competentes, reflexivos y conscientes del poder del lenguaje en la construcción del pensamiento y la realidad.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDÚJAR MARTÍNEZ, M. (2024). «Principales métodos de enseñanza de ELE desde el siglo XIX hasta la actualidad: Revisión y puesta en práctica de Flipped classroom» [Trabajo de Fin de Grado]. *Forlingua*, n.º 6, Universidad de Alcalá.
- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M.ª Á. (2022). «El léxico: imprescindible en el aprendizaje de una lengua». *Forlingua*, n.º 2, Universidad de Alcalá.
- BLOOMFIELD, L. (1933). *Language*. Chicago, University of Chicago Press.
- BOE (2022). Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. <<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217>>.
- CERVERA MATA, T. (2012). *El léxico y la enseñanza de la lengua: innovación y propuestas didácticas a partir del análisis de un método de enseñanza de español*. Enunciación, Colombia.
- COSERIU, E. (1981). *Principios de semántica estructural*. Gredos.
- GALLARDO, S. (2014). *Unidades léxicas complejas: Problemas para su definición y clasificación*. REDALYC. <<https://www.redalyc.org/pdf/921/92152528003.pdf>>.
- GONZÁLEZ, A. (2008). *Colección antológica de poesía social*. Biblioteca Virtual Omegalfa (vol. 62).
- IGLESIAS, J., RAMAJO PLAZA, B., SAN MARTÍN CANO, D. (2023). *Vejez* [material de clase] Semántica y Lexicología del español, Universidad de Alcalá.
- LÁZARO CARRETER, F. (1996). *Diccionario de términos filológicos* (2.ª ed.). Madrid, Gredos.
- MOLINER, M. (1966). *Diccionario de uso del español* (3.ª ed.). Madrid, Gredos.
- RAMAJO PLAZA, B. (2024). *Descubriendo nuestra lengua* [material de clase]. Enseñanza de la lengua española, Universidad de Alcalá.

- Real Academia Española (RAE). (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Madrid, Espasa Calpe.
- RIVET RUBIO, C. (2023). «Las combinaciones léxicas en la enseñanza del vocabulario: colocando emociones». *Forlingua*, n.º 4, Universidad de Alcalá.
- YUSTE QUIÑONES, J. (2020). *Nombrar las emociones: una experiencia de diseño de materiales para enseñanza de léxico de L1 en Secundaria* [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad de Zaragoza, Zaragoza.

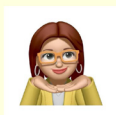
Manuales consultados

- BELLO, C. et al. (Eds.). (2009). *Lengua y Literatura 1.º ESO*. Anaya.
- GARRALÓN BARBA, J. et al. (Eds.). (2012). *Lengua Castellana y Literatura 1.º ESO. Proyecto Argot 2.0*. Everest.
- GRENCÉ RUIZ, T. et al. (Eds.). (2024). *Lengua Castellana y Literatura 1.º ESO. Serie abierta*. Santillana.
- GRENCÉ RUIZ, T. et al. (Eds.). (2024). *Lengua Castellana y Literatura 2.º ESO. Serie abierta*. Santillana.
- GRENCÉ RUIZ, T. et al. (Eds.). (2025). *Lengua Castellana y Literatura 1.º ESO. Proyecto construyendo mundos*. Santillana.
- GRENCÉ RUIZ, T. et al. (Eds.). (2025). *Lengua Castellana y Literatura 2.º ESO. Proyecto construyendo mundos*. Santillana.
- GUTIÉRREZ, S. et al. (Eds.). (2016). *Lengua y literatura 2.º ESO. Aprender es crecer en conexión*. Anaya.
- GUTIÉRREZ, S. et al. (Eds.). (2020). *Lengua y literatura 2.º ESO. Suma piezas*. Anaya.
- HERNÁNDEZ, G. et al. (Eds.). (2011). *Lengua castellana y Literatura. Serie Toma la palabra 2.0*. SGEL.
- MARTÍNEZ, F. et al. (Eds.). (2003). *Lengua castellana y Literatura. Proyecto 2.2*. Edelvives.
- MÍNGUEZ, A. et al. (Eds.). (2011). *Lengua castellana y Literatura 1.º ESO*. ECIR editorial.

ANEXO 1.º ESO

BIENVENIDOS AL...

RINCÓN DEL LÉXICO



Con 1.º ESO y Bárbara Ramajo Plaza

DONDE TRABAJAREMOS:

- Antónimos
- Sinónimos
- Acepciones
- Significado literal/figurado
- Familia léxica
- Campo semánticos



¿Y QUÉ VAMOS A HACER ESTAS SEMANAS?

Durante estas 7 semanas vamos a trabajar 14 palabras relacionadas con la edad. Para ello, vamos a dedicar una actividad breve de unos 5 minutos todos los días al comenzar la clase.

¡Así vamos calentando motores!

Luego, el viernes en "El rincón del léxico" dedicaremos toda la clase a actividades más chulas y divertidas sobre esas palabras.

Haced un equipo de 4 personas. Estaréis trabajando con ellas todas estas semanas, así que

¡ELEGID BIEN!

Lunes

Semana 1: Chaval y ancianidad

BÚSQUEDA EN EL DICCIONARIO:

En parejas: Buscad en el diccionario las palabras "chaval" y "ancianidad". A continuación, escribid una definición con vuestras palabras.

Chaval:

Ancianidad:

Martes

Semana 1: Chaval y ancianidad

CALENTANDO MOTORES:

Escribe dos oraciones de cinco palabras cada una utilizando las dos palabras de esta semana.

Ejemplo:

- El chaval corre muy rápido.

- La ancianidad trae mucha sabiduría.

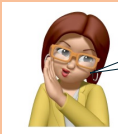
Chaval:

Ancianidad:

Miércoles

Semana 1: Chaval y ancianidad

¿Qué son los antónimos?



Como ya habéis dado, los antónimos son palabras con significados **contrarios**.

APLICA LO APRENDIDO CON TIC:

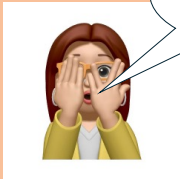
En grupos: Buscad en el ordenador dos antónimos de "chaval" y dos antónimos de "ancianidad".

Jueves

Semana 1: Chaval y ancianidad

CALENTANDO MOTORES:

En parejas: Uno de vosotros tiene que escribir en la espalda del otro, letra por letra, un antónimo de "chaval" o "ancianidad". El otro compañero tiene que adivinar qué palabra es y de cuál es antónima.



¡No vale que os chivéis la palabra!

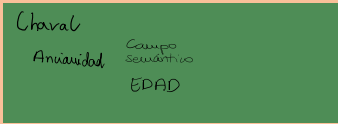
Viernes

Semana 1: Chaval y ancianidad

EL RINCÓN DEL LÉXICO

Actividad 1

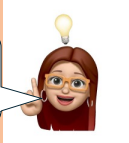
En grupos: Coged una cartulina y poned "Campo semántico de la edad" en el centro. Después, alrededor tenéis que añadir las dos palabras de esta semana con los significados que habéis escrito y algún antónimo.



Actividad 2

Redacción individual de un texto de unas 8-10 líneas donde se utilicen cuatro palabras trabajadas (chaval, ancianidad y los antónimos).

Recuerda utilizar conectores discursivos para hilar ideas.
Añadir info: además, también.
Opener ideas: sin embargo, no obstante, pero.
Unir ideas: por lo tanto, así pues.
Ejemplos: así como.
Para concluir: en definitiva, con todo.



Lunes

Semana 2: Edad avanzada y envejecer

BÚSQUEDA EN EL DICCIONARIO:

En parejas: Buscad en el diccionario las palabras "edad avanzada" y "envejecer". A continuación, escribid una definición con vuestras palabras.

Edad avanzada: _____

Envejecer: _____

Martes

Semana 2: Edad avanzada y envejecer

¿Qué son los sinónimos?



Recordad que los sinónimos son palabras con significados iguales o parecidos.

REFLEXIONA LO APRENDIDO

¿Edad avanzada y envejecer pueden ser sinónimos de las palabras de la semana pasada? ¿Por qué?

Miércoles

Semana 2: Edad avanzada y envejecer

DETECTIVES DEL SINÓNIMO

A continuación, tenéis unas frases con "edad avanzada" y "envejecer". Tratad de poner un sinónimo adecuado en cada ocasión.

1. Mi abuela, a pesar de su edad avanzada, sigue caminando todos los días por el parque.
Mi abuela, a pesar de su vejez, sigue caminando todos los días por el parque.

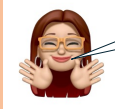
2. Muchas personas en edad avanzada requieren cuidados especiales y compañía constante.

3. La edad avanzada no impide que uno siga aprendiendo cosas.

4. Todos vamos a envejecer, pero lo importante es hacerlo con dignidad y alegría.

5. Cuidar la salud desde joven puede ayudarte a envejecer con mejor calidad de vida.

6. No le teme a envejecer porque valora cada etapa de la vida.



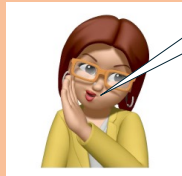
¡No repetáis los sinónimos!

Jueves

Semana 2: Edad avanzada y envejecer

CADENA DE SINÓNIMOS:

De manera oral, tenemos que volver a decir la frase dada con un sinónimo. ¡Pierde el que no pueda decirla porque no se le ocurra ninguno! Entonces esa persona pierde el turno y la siguiente dice otra frase.



¡Empieza yo!
Todavía no he llegado a la edad avanzada porque soy muy joven.

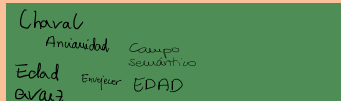
Viernes

Semana 2: Edad avanzada y envejecer

EL RINCÓN DEL LÉXICO

Actividad 1

En grupos: Añadid las dos palabras de esta semana con los significados que habéis escrito y algún sinónimo.



Actividad 2

En parejas: Redactar un diálogo entre una persona mayor y una persona joven. ¡El tema es libre!



¡Recorred para pensar el tema!
- Tema libre
- Cada participante es una frase
- Buscamos una buena palabra
- Habla natural
- Evitar frases de repeticiones

—Muy buenos días, señorita. ¿Acaso podría usted indicarme la hora?
—¡Caray! Son las diez y veinte.
—Le agradezco mucho. Yo no me acostumbro a estos relojes modernos... todo es fácil y no entiendo ni un pimiento.
—¡Tajaja, sí, mi abuelo dice lo mismo. Pero si quiere, le puedo enseñar. Es súper fácil, en serio.
—“Súper fácil”, dice usted... En mis tiempos, un reloj tenía manecillas y puntos. (Ahora hasta le hablan a uno)
—Sí, mi móvil me dice hasta cuántos pasos doy al día. Literal, es como tener un mini robot en el bolsillo.
—¿Qué cosas! Uno antes caminaba por gusto, no porque le mandara el teléfono.
—Es que ahora todo es smart, señor. Relojes, casas, hasta las neveras.
—Smart, dice? Pues yo me conformo con que no se me olvide dónde dejó las llaves.
—¡Tajaja, lo entiendo! A veces ni yo sé dónde dejó el cargador...
—Bueno, ¡jovenita, usted tiene futuro. Pero no olvide que la vida no siempre está en una pantalla.
—Lo tengo claro. Aunque... un poquito sí, ¿no cree?

Lunes:

Semana 3: Mozo y mayor

BÚSQUEDA EN EL DICCIONARIO:

En parejas:

Buscad en el diccionario las palabras "mozo" y "mayor". A continuación, escribid una definición con vuestras palabras.

Mozo:

Mayor:

Martes:

Semana 3: Mozo y mayor

¿Qué son las acepciones?



Las acepciones son los distintos significados o usos que puede tener una palabra.

Aquí tenéis un ejemplo de una de las palabras de la semana pasada. Esos números indican las acepciones en el Diccionario de la Real Academia.

envejecer

1. (transitivo) Hacer o causar que una persona o cosa pierda la juventud o la frescura.

2. (transitivo) Hacer o causar que una persona o cosa pierda la fuerza o la actividad.

3. (transitivo) Hacer o causar que una persona o cosa pierda la belleza o la gracia.

4. (transitivo) Hacer o causar que una persona o cosa pierda la salud o la vida.

5. (transitivo) Hacer o causar que una persona o cosa pierda la esperanza o la fe.

6. (transitivo) Hacer o causar que una persona o cosa pierda la memoria o la razón.

7. (transitivo) Hacer o causar que una persona o cosa pierda la conciencia o el conocimiento.

8. (transitivo) Hacer o causar que una persona o cosa pierda la voluntad o el poder.

9. (transitivo) Hacer o causar que una persona o cosa pierda la libertad o el honor.

10. (transitivo) Hacer o causar que una persona o cosa pierda la vida.

BÚSQUEDA EN EL DICCIONARIO:

En grupos:

Buscad en el diccionario cualquier palabra que ya hemos visto durante estas tres semanas, incluyendo los sinónimos y los antónimos.

¿Cuántas acepciones tienen esas palabras?

Miércoles:

Semana 3: Mozo y mayor

CALENTANDO MOTORES:

En grupos:

Haced 3 oraciones con algunas de las acepciones de las palabras que hayáis buscado.

- El móvil ha empezado a envejecer porque se le acaba la batería muy rápido.

Oración 1:

Oración 2:

Oración 3:

Jueves:

Semana 3: Mozo y mayor

RECREACIÓN DE DIÁLOGOS:

En parejas:

Recrear los diálogos que escribisteis la semana pasada. Los que no den tiempo, os los entregaré corregidos la semana que viene.

Viernes:

Semana 3: Mozo y mayor

EL RINCÓN DEL LÉXICO

Actividad 1

En grupos:

Coged una cartulina y poned "Campo semántico de la edad" en el centro. Después, alrededor tenéis que añadir las dos palabras de esta semana con los significados que habéis escrito y algún antónimo.

Chaval

Aniañadid

Edad

Envejecer

Mojo

Mayr

Campeo

semántico

EPAD

Actividad 2

EL DADO DE LAS ACEPCIONES:

En este dado están las palabras trabajadas durante estas semanas. Con la palabra que salga al tirar el dado, tenéis que decir una definición con vuestras palabras.



Lunes

Semana 4:
Tercera edad y madurez

BÚSQUEDA EN EL DICCIONARIO:

En parejas: Buscad en el diccionario las palabras "tercera edad" y "madurez". A continuación, escribid una definición con vuestras palabras.

Tercera edad:

Madurez:

Martes

Semana 4:
Tercera edad y madurez

¿Qué son las palabras monosémicas?
Y las palabras polisémicas?

Las palabras monosémicas son las que sólo tienen un significado, cuando las buscamos en el diccionario.

Las palabras polisémicas son las que tienen varios significados, cuando las buscamos en el diccionario.

REFLEXIONA LO APRENDIDO:

¿Las palabras trabajadas en las otras semanas eran polisémicas o monosémicas? ¿Por qué?

¿Y las palabras de esta semana?

Podéis buscar en los diccionarios si lo necesitáis. Elaborad un listado con cada palabra, su clasificación (monosémica o polisémica) y, en caso de ser polisémica, decid cuántos significados tiene.

1. Chaval: monosémica.

Miércoles

Semana 4:
Tercera edad y madurez

CALENTANDO MOTORES:

En parejas: Buscad dos sinónimos y dos antónimos de las palabras de esta semana. Luego, decid si son palabras monosémicas o polisémicas.

Sinónimos de tercera edad: senectud (monosémica), decrepitud (monosémica).

Jueves

Semana 4:
Tercera edad y madurez

CALENTANDO MOTORES:

En grupos: En este listado tenéis cada grupo la palabra seleccionada con varias acepciones. Tenéis que hacer un mini texto de 3 líneas en el que se entienda qué acepción de las dadas habéis elegido.

Grupo 1: Mozo

1. Joven, por su poca edad o por las características de joven que conserva.

2. Soltero.

3. Criado.

Grupo 2: Envejecer

1. Hacer viejo a alguien o algo.

2. Dicho de una persona o de una cosa: hacerse viejo o antigua.

3. Dicho de un material, de un dispositivo o de una máquina: Perder sus propiedades con el paso del tiempo.

4. Permanecer por mucho tiempo.

Grupo 3: Mozo

1. Empleado de categoría inferior, que realiza servicios para los que no se precisa gran cualificación (mozo de almacén).

2. Individuo sometido al servicio militar desde que era alistado hasta que ingresaba en la caja de reclutamiento.

Grupo 4: Mayor

1. Que excede a algo en cantidad o calidad.

2. Dicho de una persona: Que excede en edad a otra.

3. Dicho de una persona: entrada en años, de edad avanzada.

4. Importante.

Grupo 5: Tercera edad

1. Período avanzado de la vida de las personas en el que normalmente disminuye la vida laboral activa.

2. Conjunto de personas que están en la tercera edad.

Grupo 6: Madurez

1. Condición o estado de maduro.

2. Período de la vida en la que se ha alcanzado la plenitud vital y aún no se ha llegado a la vejez.

3. Buen juicio o prudencia, sensatez.

Viernes

Semana 4:
Tercera edad y madurez

EL RINCÓN DEL LÉXICO

Actividad 1

En grupos: Añadid las dos palabras de esta semana con los significados que habéis escrito y algún sinónimo.

Chaval
Anualidad
Edad
Avariz

Tercera edad
Campaña
Semáforo
Envejecer

Madurez
EDAD

Actividad 2

En parejas: Haced un caligrama con el mini texto que creasteis ayer.

Un caligrama es un poema visual. Escríbelo sin conectarlo, dándole una forma concreta. En vuestra casa, tened que mostrarlo dándole la forma de un planeta.

Lunes

Semana 6: Viejo y encanecer

BÚSQUEDA EN EL DICCIONARIO:

En parejas: Buscad en el diccionario las palabras "viejo" y "encanecer". A continuación, escribid una definición con vuestras palabras.

Viejo:

Encanecer:

Martes

Semana 6: Viejo y encanecer

¿Qué es una familia léxica?



Conjunto de palabras que tienen una parte en común y están relacionadas en su significado.

CALENTANDO MOTORES:

En parejas: Buscad tres palabras que vengan de viejo y encanecer y creen una familia léxica.

- Viejo: vejez,

- Encanecer: canicie,

Miércoles

Semana 6: Viejo y encanecer

INVESTIGADORES DEL LÉXICO:

En parejas: Leed la reseña de "El taller del tiempo" y buscad las palabras que sean de la misma familia léxica.

El taller del tiempo

Hace poco leí un libro que me hizo reflexionar mucho. Se titula El taller del tiempo y cuenta una historia entrañable entre dos personajes muy distintos: Don Elias, un relojero muy mayor, y Martín, un chico lleno de energía. Al principio, parecía que no tendrían nada en común, pero el paso de las páginas demuestra lo contrario.

Don Elias es un hombre viejo, que ha pasado toda su vida reparando relojes. Vive solo, rodeado de herramientas antiguas y recuerdos de otros tiempos. Aunque físicamente está envejecido, su mente sigue siendo ágil y creativa. La gente del pueblo lo respeta, pero también lo ve como alguien del pasado, casi olvidado.

Martín, en cambio, es un joven que llega al pueblo con su familia. Tiene una actitud curiosa y entusiasta. Le encanta hacer preguntas, moverse, investigar... A veces se comporta como un típico jovencuelo, pero también demuestra madurez cuando empieza a interesarse por el trabajo de Don Elias. Su forma de ver el mundo es muy juvenil, llena de esperanza y ganas de aprender.

A lo largo del libro, la relación entre ellos va cambiando. Al principio, Don Elias se muestra serio y reservado, quizás por el peso de la vejez, que lo hace sentirse apartado de los demás. Sin embargo, la compañía del chico le trae recuerdos de cuando era más joven, y eso le hace sonreír de nuevo. Casi sin darse cuenta, comienza a rejuvenecer por dentro, como si la amistad con Martín le devolviera algo que creía perdido.

Por su parte, Martín aprende a valorar la experiencia de su nuevo amigo. Ya no lo ve como un simple anciano, sino como alguien lleno de historias y sabiduría. Gracias a él, entiende que crecer no significa perder la alegría, sino aprender a conservarla con el paso del tiempo.

El mensaje del libro es muy bonito: la juventud y la experiencia pueden convivir y ayudarse mutuamente. Me gustó como el autor fue mostrando poco a poco este cambio en los personajes, sin decirlo directamente, solo a través de sus acciones y diálogos.

El taller del tiempo es una historia sencilla, pero profunda, que recomiendo a todo el mundo, tanto a los más jóvenes como a los más mayores. Es una de esas lecturas que te deja pensando, incluso después de haber cerrado el libro.

Jueves

Semana 6: Viejo y encanecer

INVESTIGADORES DEL LÉXICO:

En parejas:

Volved a leer la reseña de El taller del tiempo y buscad palabras que se relacionen con la edad. Como las palabras que hemos estado viendo a lo largo de estas semanas.

Luego, las compartiremos con la clase.

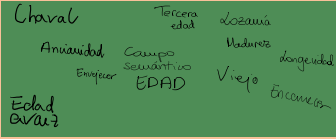
Viernes

Semana 6: Viejo y encanecer

EL RINCÓN DEL LÉXICO:

Actividad 1

En grupos: Añadid las dos palabras de esta semana con los significados que habéis escrito y alguna familia léxica.



Actividad 2

En grupos: ¿Hay alguna palabra de las vistas en estas semanas que sea despectiva?

Lunes:

Semana 7: pubertad y adolescencia

BÚSQUEDA EN EL DICCIONARIO:

En parejas: Buscad en el diccionario las palabras "pubertad" y "adolescencia". A continuación, escribid una definición con vuestras palabras.

Pubertad:

Adolescencia:

Martes:

Semana 7: pubertad y adolescencia

¿Qué es un campo semántico?



Compónete de palabras que estén relacionadas en su significado, pero no en su origen (como pasa en las familias léxicas).

¿Qué es lo que tienes indagando? Averigua todos ellos (conoce el campo semántico de la edad).

Miércoles:

Semana 7: pubertad y adolescencia

LA PALABRA INTRUSA:

En grupos: Observad con atención estos grupos de palabras y decid si todas pertenecen al mismo campo semántico. ¿Hay alguna que no? ¿Cuáles sí lo son, pero no las habíamos visto hasta ahora?

Pubertad, ancianidad, creatividad, mozo, edad avanzada:

Adolescencia, longevidad, chaval, envejecer, curiosidad:

Tercera edad, pintoresco, jovialidad, viejo, madurez:

Lozanía, mayor, sinceridad, inteligencia, juventud:

Jueves:

Semana 7: pubertad y adolescencia

EXPOSICIÓN:

En grupos: Exponed los resultados que habéis obtenido en el ejercicio de ayer.

Tened en cuenta que solo tendéis 5 minutos y tendéis que hablar todos los miembros del grupo. Llevad un esquema si os ayuda, pero no podéis leer.



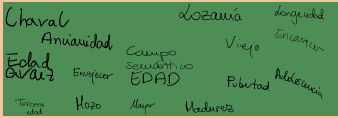
Viernes:

Semana 7: pubertad y adolescencia

EL RINCÓN DEL LÉXICO

Actividad 1

En grupos: Añadid las dos palabras de esta semana con los significados que habéis escrito y algún símil o metáfora.



Actividad 2

En grupos grandes: Familia léxica VS campo semántico

✓ Cómo se juega:

1. La clase se divide en dos grupos:

✓ Un grupo se encargará de formar una familia léxica.

✓ El otro grupo se encargará de formar un campo semántico.

2. Repartimos tarjetas con palabras: Cada alumno recibe una tarjeta con una palabra (algunas palabras pueden estar en una familia léxica, otras en un campo semántico, y otras... ¡pueden parecer confusas!).

3. Organización del grupo:

✓ Cada grupo debe reunirse, leer sus palabras y decidir cuáles sí pertenecen a su grupo (y cuáles no).

✓ Si creen que una palabra "es del otro equipo", deben preparar una explicación para quitársela.

4. El debate comienza:

✓ Un grupo enseña una palabra al otro y explica por qué cree que pertenece a su conjunto.

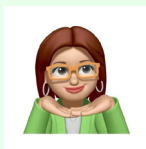
✓ El otro grupo puede aceptarla o defenderla, explicando por qué sí encaja en el suyo.

5. Gana el equipo que se quede con más palabras bien argumentadas.

ANEXO 2.º ESO

BIENVENIDOS AL...

RINCÓN DEL LÉXICO



Con 2º ESO y Bárbara Ramajo Plaza

DONDE TRABAJAREMOS:

- Hiperónimos e hipónimos
- Connotación y denotación
- Metáfora y metonimia
- Palabras tabú y eufemismos
- Campo semántico



***¿Y QUÉ VAMOS A HACER
ESTAS SEMANAS?***

Durante estas 5 semanas vamos a trabajar 15 palabras relacionadas con la edad. Para ello, vamos a dedicar una actividad breve de unos 5 minutos todos los días al comenzar la clase.

¡Así vamos calentando motores!

Luego, el viernes en "El rincón del léxico" dedicaremos toda la clase a actividades más chulas y divertidas sobre esas palabras.

Haced un equipo de 4 personas. Estaréis trabajando con ellas todas estas semanas, así que

¡ELEJID BIEN!

Lunes

Semana 1: Carcamal, matusalén y senil

BÚSQUEDA EN EL DICCIONARIO:

En parejas: Buscad en el diccionario las palabras "carcamal", "matusalén" y "senil". A continuación, escribid una definición con vuestras palabras.

Carcamal:

Matusalén:

Senil:

Miércoles

Semana 1: Carcamal, matusalén y senil

¿Qué son los hiperónimos y los hipónimos?



Los hiperónimos son palabras con un significado general que engloban palabras con significados más específicos.

Los hipónimos son palabras con un significado concreto o específico que se pueden englobar en un significado más amplio.



REFLEXIONA LO APRENDIDO:

En grupos: ¿Cuál sería un buen hiperónimo para las tres palabras de esta semana? ¡Tened en cuenta el ejemplo!

Flor es un hiperónimo de los hipónimos margarita, rosa y azucena.

Jueves

Semana 1: Carcamal, matusalén y senil

CALENTANDO MOTORES:

En grupos: Elegid los mejores hiperónimos para los siguientes grupos de hipónimos.

1. Carcamal, matusalén, senil, anciano

a) Edad

b) Ancianidad

c) Juventud

2. Niño, adolescencia, inocencia, joven

a) Edad

b) Ancianidad

c) Juventud

3. Anciano, joven, senil, inocencia

a) Edad

b) Ancianidad

c) Juventud

Viernes

Semana 1: Carcamal, matusalén y senil

EL RINCÓN DEL LÉXICO

Actividad 1

En grupos: Coged una cartulina y poned "Campo semántico de la edad" en el centro. Después, alrededor tenéis que añadir las tres palabras de esta semana con los significados que habéis escrito y algún antónimo.

Carcamal

Senil

Matusalén

Campo semántico EDAD

Actividad 2

Redacción individual de un texto de unas 8-10 líneas donde se utilicen al menos un hiperónimo y dos hipónimos de las palabras de esta semana.

Subraya los hiperónimos en azul y los hipónimos en rojo

Recuerda utilizar conectores discursivos para hilar ideas.

Aladir info: además, también, incluso, del mismo modo.

Opasar ideas: sin embargo, no obstante, pero, a pesar de.

Unir ideas: por lo tanto, así pues, en consecuencia.

Ejemplos: así como, tal como, en concreto.

Para concluir: en definitiva, con todo, en conclusión.



Lunes

Semana 2: Pipiolo, veterano y 1 arcaico

BÚSQUEDA EN EL DICCIONARIO:

En parejas:

Buscad en el diccionario las palabras "pipiolo", "veterano" y "arcaico". A continuación, escribid una definición con vuestras palabras.

Pipiolo:

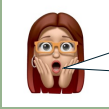
Veterano:

Arcaico:

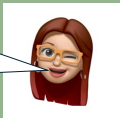
Miércoles

Semana 2: Pipiolo, veterano y arcaico

¿Qué es la denotación y la connotación?



La denotación es el significado literal de una palabra. Como ya habéis visto en 1º ESO, el significado literal es el que aparece en los diccionarios.



La connotación es lo que conocemos de 1º como significado figurado o en contexto. Por eso, el significado puede ser positivo o negativo en algunos casos.

REFLEXIONA LO APRENDIDO:

En parejas:

¿Qué palabras de las aprendidas en estas dos semanas os suenan peor? Poned un ejemplo en el que las usaríais o habéis escuchado que se han usado.

Jueves

Semana 2: Pipiolo, veterano y 1 arcaico

CALENTANDO MOTORES CON TIC:

¡Día de Kahoot!

Vamos a practicar con un Kahoot la denotación y la connotación mediante ejemplos.

¡El que gane se lleva un positivo!

Viernes

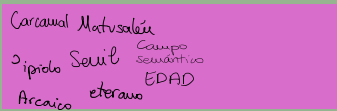
Semana 2: Pipiolo, veterano y arcaico

EL RINCÓN DEL LÉXICO

Actividad 1

En grupos:

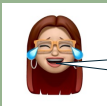
Coged una cartulina y poned "Campo semántico de la edad" en el centro. Después, alrededor tenéis que añadir las tres palabras de esta semana con los significados que habéis escrito.



Actividad 2

En grupos:

Buscad chistes y frases hechas que tengan que ver con la vejez o la juventud. Escribidlos y explicad su significado. Luego, los compartimos con toda la clase.



Era tan viejo que conocía al Mar Muerto cuando todavía estaba enfermo.

Lunes

Semana 3: Decrépito, curtido y efebo

BÚSQUEDA EN EL DICCIONARIO:

En parejas: Buscad en el diccionario las palabras "decrépito", "curtido" y "efebo". A continuación, escribid una definición con vuestras palabras.

Decrépito:

Matusalén:

Senil:

Miércoles

Semana 3: Decrépito, curtido y efebo

¿Qué es la metáfora y la metonimia?



Como ya sabéis de 1º de ESO, la metáfora es una figura literaria que consiste en hacer una comparación entre dos cosas que no pertenecen a la misma clase gramatical.



La metonimia es otra figura literaria en la que se sustituye una palabra por otra con la que mantiene relación.



Por ejemplo: Conducísteis a un curtido para el trabajo.



¿Qué? Las metáforas surten de varios tipos:

- El sustantivo por el sustantivo: El alba no es blanca de pura.
- El sustantivo por la cosa: Una persona curtida al fondo de la ciudad.
- La cosa por el efecto: El humo, cuando se desmenuja negro.

CALENTANDO MOTORES CON TIC:

En parejas: Buscad una metáfora y una metonimia que tenga que ver con las palabras dadas. Escribidlas y explicadlas.

Jueves

Semana 3: Decrépito, curtido y efebo

CALENTANDO MOTORES:

En parejas: Explicad a los compañeros la metáfora y la metonimia que habéis encontrado. Tenéis 5 minutos para hablar. ¡Apuntad las que más os gusten!

Viernes

Semana 3: Decrépito, curtido y efebo

EL RINCÓN DEL LÉXICO

Actividad 1

En grupos: Coged una cartulina y poned "Campo semántico de la edad" en el centro. Después, alrededor tenéis que añadir las tres palabras de esta semana con los significados que habéis escrito y algún antónimo.

Carcajal

Matusalén

Senil

Epitelo

Arcaico

Decrépito

Curto

Efebo

Campo semántico

EDAD

Actividad 2

En grupos: Creación de un poema en el que se incluya alguna metáfora y alguna metonimia de las que los compañeros expusieron ayer.

Lunes

Semana 4: Senectud, obsoleto y vejatorio

BÚSQUEDA EN EL DICCIONARIO:

En parejas: Buscad en el diccionario las palabras "senectud", "obsoleto" y "vejatorio". A continuación, escribid una definición con vuestras palabras.

Senectud:

Obsoleto:

Vejatorio:

Miércoles

Semana 4: Senectud, obsoleto y vejatorio

¿Qué son las palabras tabú?

¿Qué son los eufemismos?



Las palabras tabú son aquellas que estamos decir porque pueden resultar ofensivas, desagradables o incómodas en algunas situaciones.



Los eufemismos son palabras o expresiones más suaves que usamos para no ofender o por educación.

Jueves

Semana 4: Senectud, obsoleto y vejatorio

CAZA LA PALABRA TABÚ:

En parejas: Clasificar el siguiente listado de palabras en palabras tabú, eufemismos y neutrales:

- Anciano
- viejales
- tercera edad
- viejecito
- carcamal
- persona mayor
- maduro
- viejuno
- decrépito
- madurito

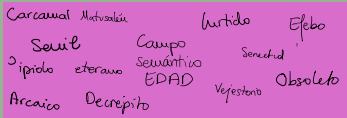
Viernes

Semana 4: Senectud, obsoleto y vejatorio

EL RINCÓN DEL LÉXICO

Actividad 1

En grupos: Coged una cartulina y poned "Campo semántico de la edad" en el centro. Después, alrededor tenéis que añadir las tres palabras de esta semana con los significados que habéis escrito y algún antónimo.



Actividad 2

Los grupos 1, 3 y 5: Redacción de una carta formal con eufemismos relacionados con la edad.

Los grupos 2, 4 y 6: Redacción de un dialogo informal con palabras tabú relacionadas con la edad.

Lunes

Semana 5: Caduco, vetusto y vigoroso

BÚSQUEDA EN EL DICCIONARIO:

En parejas: Buscad en el diccionario las palabras "caduco", "vetusto" y "vigoroso". A continuación, escribid una definición con vuestras palabras.

Caduco:

Vetusto:

Vigoroso:

Miércoles

Semana 5: Caduco, vetusto y vigoroso

FINALIZACIÓN DEL CAMPO:

En grupos: Coged una cartulina y poned "Campo semántico de la edad" en el centro. Después, alrededor tenéis que añadir las tres palabras de esta semana con los significados que habéis escrito.

Carnaval
Sévil
Opio
Arcaico

Metabolismo
eteraneo
Decrepito

lurdo
Campo Semántico
EDAD
Caduco

Efebo
Sexualidad
Obsoleto
Vejetorio
Vetusto

Jueves

Semana 5: Caduco, vetusto y vigoroso

CÓMO HACER UNA EXPOSICIÓN DE 10 MINUTOS

En grupos:

1. Tenéis que buscar información de qué es un campo semántico (podéis mirar la teoría de 1.º ESO).

2. Preparad una exposición en PPT o Canva que incluya información esencial y sea vistosa. Pocas palabras y más imágenes.

3. Haced una breve introducción (presentación de los integrantes del grupo), desarrollo (el trabajo en sí) y una conclusión (lo que más os ha gustado, qué habéis aprendido, etc.).

4. Podéis llevar algún apunte, pero no leer.

5. ¡Cuidado! Os calificarán vuestros compañeros.

Viernes

Semana 5: Caduco, vetusto y vigoroso

En grupos: Aquí tenéis la tabla que debéis rellenar con la calificación de vuestros compañeros. ¡Sed justos!

N.º de grupo				
Claridad al hablar (0-2)				
Contenido bien explicado (0-2)				
Mirar a los compañeros (0-2)				
Fluidez (0-2)				
Actitud y seguridad (0-2)				
Puntuación total (0-10)				
Comentario constructivo				

La investigación: ¿qué es y en qué consiste?

M.^a Ángeles ÁLVAREZ MARTÍNEZ

Catedrática de Lengua Española y Directora de Estrategia
e Innovación de Alcalingua. Universidad de Alcalá

*A mis maestros Gregorio Salvador y Ana Rosa,
que despertaron la pasión investigadora
y mi curiosidad intelectual*

Para responder a la pregunta de ¿qué es y en qué consiste la investigación?, hay que recurrir al *Diccionario de la Lengua Española* de la Real Academia Española. Allí se recoge que la *investigación* reside en 1. Indagar para descubrir algo. 2. Indagar para aclarar la conducta de ciertas personas sospechosas de actuar ilegalmente. 3. Realizar actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia. Vemos, pues, que las acepciones 1 y 3 responden a lo que se entiende frecuentemente por investigación. La investigación supone *buscar la verdad, indagar, inquirir, explorar, averiguar, examinar, inspeccionar, escrutar, preguntar, sondear, rastrear*, y hasta «*husmear*» o «*fisgonear*».

La primera elección que debe realizar un futuro investigador es fácil: ha de conocer qué le atrae, a qué le gustaría dedicar varios años de su vida, por qué siente curiosidad intelectual, o simplemente por qué se siente atraído por tanta «pasión» y «entusiasmo».

La segunda elección que debe tomar el futuro investigador es más compleja y no siempre depende de él. Se trata de elegir al director del trabajo, elección que no debe basarse solo por razones laborales, de empatía o de compromiso. El director de la investigación va a ser clave no solo en el desarrollo de todo el plan investigador, sino también en la formación profesional y humana del futuro investigador. Cualquier doctor está capacitado, académica, legal y

burocráticamente, para dirigir una tesis doctoral. Ahora bien, hay que buscar el director idóneo que se preocupe y ocupe del desarrollo profesional del futuro investigador. El director de la tesis ha de acompañar en todo el proceso al doctorando, responsabilizarse de su trayectoria, aconsejar y animar en los momentos difíciles y eso ya no es tarea tan sencilla.

Una vez resueltas las dos primeras elecciones, se continúa con la *premisa*. Según el DLE, la premisa consiste en una ‘señal o indicio por donde se infiere algo o se viene en conocimiento de ello’. A partir de aquí, se formula la hipótesis de partida.

La realización de una investigación es un proceso sistemático que requiere orden, rigor y ética para obtener resultados fiables y válidos para la comunidad científica. Por ese motivo, el planteamiento del «problema» es fundamental. Se debe delimitar con claridad el tema y formular una pregunta de investigación precisa y concreta. Es recomendable en esta etapa haber leído algo de bibliografía básica sobre el tema en cuestión, de modo que se conozca el contexto y la relevancia del problema que se quiere investigar. Al recopilar y analizar algo de la información existente relacionada con el tema, se comprende mejor qué se ha investigado previamente y se identifican vacíos o aspectos que requieran mayor profundización. En esta etapa la labor del director, de nuevo, es primordial.

Sobre la base de esta breve revisión bibliográfica, se establecen hipótesis (suposiciones que el estudio intentará verificar) o preguntas específicas que guiarán todo el proceso investigador. Esto delimitará el camino de la investigación de manera clara. En un mundo donde la información fluye constantemente y el conocimiento se transforma a velocidades vertiginosas, comprender qué es verdaderamente una investigación se vuelve no solo relevante, sino esencial para cualquier profesional, académico o ciudadano comprometido con el progreso de nuestra sociedad.

La pregunta «¿Qué es una investigación?» puede parecer simple en primera instancia, pero encierra una complejidad que ha ocupado a epistemólogos, metodólogos y científicos durante siglos. En estas líneas, exploraremos esa cuestión desde diversas perspectivas, desentrañando no solo su definición, sino también su naturaleza, sus tipos, sus procesos y su importancia funda-

mental en la construcción del conocimiento humano, pero siempre con un objetivo definido: aclarar a los doctorandos cómo han de enfrentarse –con éxito– a tan ardua tarea. Hay que advertir, además, que los nuevos programas de doctorado que rigen en España (y también a nivel europeo) nada tienen que ver con la imagen tradicional que de ellos se tiene. En la actualidad, el doctorando dispone de mayor libertad en su formación, aunque esto no implica que no deba formarse. Justamente, el papel que desempeña el director responsable es el que ahora se ha definido para los académicos universitarios. Hasta ahora, los directores de tesis poco se preocupaban de cómo avanzaban sus tutelados. Esperaban el resultado final y, con suerte, corregían la versión final entregada. Por el contrario, ahora se espera que el director esté presente en todo el proceso formativo e investigador.

Dicho esto, podemos pasar a la definición y naturaleza de la investigación de una tesis doctoral; siguiente paso en el que se embarca el doctorando con mucha ilusión e ímpetu. La investigación, en su esencia más pura, es un proceso sistemático, organizado y objetivo destinado a responder preguntas, resolver problemas o descubrir nuevos hechos y relaciones entre fenómenos (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Sin embargo, esta definición apenas señala lo que verdaderamente implica investigar. Según Arias (2012), la investigación puede entenderse como «un proceso metódico, sistematizado y ordenado, que tiene como finalidad responder a un planteamiento del problema». Esta definición nos introduce tres elementos fundamentales: la metodología, que implica seguir un método establecido; la sistematización, que requiere organización y estructura; y la finalidad resolutive, que busca dar respuesta a interrogantes específicos. A su vez, Tamayo y Tamayo (2003) amplía esta visión al definir la investigación como «un proceso que, mediante la aplicación del método científico, procura obtener información relevante y fidedigna, para entender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento». Esta perspectiva introduce un elemento crucial: el método científico como columna vertebral del proceso investigador.

La investigación no es simplemente la búsqueda de información o la recopilación de datos. Es un ejercicio intelectual riguroso que requiere pensamiento crítico, creatividad, disciplina y, sobre todo, una actitud de cuestionamiento

constante. Como señala Bunge (2004), «la investigación científica es la búsqueda crítica de la verdad sobre el mundo», enfatizando así el carácter crítico y la búsqueda de verdad como elementos definitorios. Aparte de los presupuestos éticos en la investigación que se infieren de estas afirmaciones, hay que destacar que una tesis doctoral se desarrolla para aportar nuevos avances en el ámbito científico, por lo que la selección del tema ha de ser medida con rigor y seriedad, tanto por el doctorando como por su director.

Se llega así a valorar qué tipos de investigación se pueden realizar en cualquier rama del saber y especialmente en Artes y Humanidades, que es la rama que nos compete a nosotros.

Puede afirmarse que la investigación ofrece un panorama diverso, porque la investigación no es inflexible, rígida ni inmovible; existe una rica diversidad de enfoques y tipos que responden a distintas necesidades epistemológicas y prácticas. Esta diversidad refleja la complejidad del conocimiento humano y las múltiples formas en que podemos aproximarnos a la realidad.

Según su finalidad, encontramos la investigación básica o pura, que busca ampliar el conocimiento teórico sin preocupación inmediata por sus aplicaciones prácticas. Como ejemplo, los estudios sobre la estructura del ADN realizados por Watson y Crick no tenían una aplicación inmediata, pero sentaron las bases para revoluciones posteriores en medicina y biotecnología. Un estudio sobre el funcionamiento del artículo en español, por ejemplo, solo trata de aportar en sí mismo una clara trayectoria de cómo se engarza este elemento en las estructuras sintácticas y semánticas de esta lengua (Álvarez Martínez, 1986). A su vez, la investigación aplicada busca resolver problemas prácticos específicos, utilizando los conocimientos generados por la investigación básica (Vargas Cordero, 2009). De igual forma, una investigación que persigue la motivación de los estudiantes, mediante la ludificación, puede servir de ejemplo para este segundo tipo de trabajos.

Según su alcance temporal, puede distinguirse entre investigación transversal, que analiza fenómenos en un momento específico del tiempo, e investigación longitudinal, que estudia cambios y evoluciones a lo largo de períodos extensos. Los estudios longitudinales han sido fundamentales para comprender fenómenos como el desarrollo humano, el cambio climático o las transfor-

maciones sociales (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Cualquier estudio que analice cómo ha evolucionado el concepto de la expresión estética, por ejemplo, a lo largo de los siglos entraría en este tipo (Álvarez Martínez, 1984)

Según su profundidad, identificamos la investigación exploratoria, que se adentra en territorios poco conocidos; la descriptiva, que caracteriza fenómenos y situaciones; la correlacional, que establece relaciones entre variables; y la explicativa o causal, que busca identificar las causas de los fenómenos. Cada nivel de profundidad requiere diferentes herramientas metodológicas y responde a diferentes estados del conocimiento sobre un tema (Arias, 2012).

Según el enfoque metodológico, la investigación puede ser cuantitativa, basada en la medición numérica y el análisis estadístico; cualitativa, centrada en la comprensión profunda de fenómenos desde la perspectiva de los participantes; o mixta, que combina ambos enfoques en diseños integrados. Esta clasificación ha generado amplios debates epistemológicos sobre la naturaleza del conocimiento y las formas válidas de acceder a él (Creswell & Plano Clark, 2018).

En cuanto al proceso de la investigación, hay que decir que se plantea en un principio como algo complejo, sin límites y prolijo. Sin embargo, a medida que se va leyendo la bibliografía específica y se van recogiendo los datos y analizando, los límites se organizan, de modo que se empieza a delimitar el campo de estudio y los logros que se alcancen. El proceso de investigación no es lineal ni mecánico, sino más bien un ciclo iterativo de planteamiento, exploración, análisis y reflexión. No obstante, para fines pedagógicos y organizativos, podemos identificar etapas fundamentales que guían este proceso, que son las siguientes:

- a) La identificación del problema constituye el punto de partida. Como afirmaba Einstein, «la formulación de un problema es más importante que su solución». Un problema bien planteado es un problema medio resuelto. Esta etapa requiere observación aguda, lectura crítica de la bibliografía existente y, sobre todo, curiosidad intelectual (Kerlinger & Lee, 2002). La revisión de la bibliografía nos conecta con el conocimiento acumulado, por lo que nos sirve para identificar vacíos, contradicciones y oportunidades para contribuir al campo. No se trata de

una simple recopilación, sino de un diálogo crítico con los que nos han precedido en la exploración del tema (Hart, 2018).

- b) La formulación de hipótesis o preguntas de investigación marca la transición entre la exploración inicial y la investigación sistemática. Las hipótesis son proposiciones tentativas sobre relaciones entre fenómenos, mientras que las preguntas de investigación guían la exploración en estudios más abiertos y exploratorios (Kumar, 2019).
- c) El diseño metodológico es el soporte de la investigación. Incluye decisiones sobre el tipo de estudio, la selección de participantes o casos, los instrumentos de recogida de datos y los procedimientos de análisis. Un diseño sólido de la parte metodológica es fundamental para la validez y fiabilidad de los resultados (Creswell & Creswell, 2018). Por lo general, esto se corresponde con el capítulo II de una tesis, tras el Marco teórico, que sería el capítulo I.
- d) La recogida y análisis de datos representan el trabajo de campo propiamente dicho. Aquí, el investigador completa su diseño metodológico, se mantiene fiel a su marco metodológico, pero siempre está atento a que puedan surgir elementos que lo obliguen a cambiarlo o redefinirlo. Como dice Miles et al. (2020) el análisis transforma datos crudos en información significativa, y esta, en conocimiento aplicable. Esta fase se desarrolla en el capítulo IV de la tesis doctoral.
- e) Por último, la interpretación y comunicación de resultados cierra el proceso investigador, aunque no de forma definitiva, pues esas conclusiones deben sugerir también nuevas investigaciones. Los resultados deben interpretarse en el contexto del conocimiento existente, deben reconocer limitaciones y sugerir direcciones futuras. La comunicación efectiva de los hallazgos es tan importante como su generación, pues el conocimiento no compartido es conocimiento perdido (Day & Gastel, 2016). Esto corresponde a las conclusiones, como se ha denominado tradicionalmente.

Por consiguiente, podemos establecer como principios fundamentales de la investigación los que siguen:

1. La investigación auténtica se distingue por características que garantizan su rigor y fiabilidad.
2. La sistematicidad implica seguir un orden lógico y metodológico, donde cada paso se construye sobre el anterior. No es un proceso caótico o improvisado, sino una progresión ordenada hacia el conocimiento (Bernal, 2010).
3. La objetividad busca minimizar los sesgos personales del investigador, aunque reconocemos que la objetividad absoluta es inalcanzable. Como señala Morin (2001), «el conocimiento científico es una traducción y una reconstrucción del mundo, no su reflejo especular». La objetividad es, entonces, un ideal regulativo más que una realidad alcanzable.
4. La verificabilidad permite que otros investigadores puedan replicar o contrastar los hallazgos. Esta característica es fundamental para la construcción colectiva del conocimiento y distingue la investigación científica de otras formas de conocimiento basadas en la autoridad o la tradición (Popper, 2008).
5. La reflexividad reconoce que el investigador no es un observador neutral, sino parte del fenómeno que estudia. Especialmente en las ciencias sociales y humanas, la reflexividad implica examinar críticamente cómo nuestras propias perspectivas, valores y posiciones influyen en el proceso investigador (Bourdieu & Wacquant, 2005).
6. La ética no es un añadido opcional, sino un componente integral de toda investigación. Incluye el respeto por los participantes, la integridad en el manejo de datos, la honestidad en la comunicación de resultados y la responsabilidad social del conocimiento generado. Los códigos éticos y comités de ética institucionales han surgido como respuesta a abusos históricos y como garantía de que la búsqueda del conocimiento no comprometa la dignidad humana (Israel & Hay, 2006).

En nuestra era, caracterizada por lo que Bauman (2007) llamó «modernidad líquida», donde las certezas se disuelven y los cambios se aceleran, la investigación adquiere una importancia sin precedentes. No es exagerado afirmar que la capacidad investigadora de una sociedad determina en gran

medida su capacidad de adaptación, innovación y progreso. La investigación es el motor del desarrollo tecnológico y científico. Desde las vacunas que nos protegen de enfermedades hasta los dispositivos que facilitan nuestra comunicación, cada avance tecnológico tiene su origen en procesos investigadores rigurosos. La pandemia de COVID-19 demostró dramáticamente cómo la investigación puede, literalmente, salvar millones de vidas cuando se moviliza con urgencia y recursos adecuados (UNESCO, 2021).

En el ámbito social y humanístico, la investigación nos ayuda a comprender las complejidades de la condición humana, las dinámicas sociales y los procesos culturales. Nos permite identificar inequidades, comprender conflictos, evaluar políticas públicas y proponer soluciones basadas en evidencias para problemas sociales complejos (Denzin & Lincoln, 2018).

La investigación también cumple una función crítica y emancipadora. Como argumenta Santos (2009), la investigación puede desafiar discursos dominantes, visibilizar voces marginadas y contribuir a la construcción de sociedades más justas y equitativas. La investigación-acción participativa, por ejemplo, no solo busca conocer la realidad, sino transformarla en colaboración con las comunidades afectadas.

La investigación también juega un papel crucial en la formación de una ciudadanía crítica. En una era de desinformación y *fake news*, las habilidades investigadoras básicas –la capacidad de evaluar fuentes, contrastar información, identificar sesgos– son herramientas esenciales para la participación democrática informada (Wineburg et al., 2022).

En definitiva, la investigación contemporánea afronta desafíos sin precedentes que requieren repensar algunos de sus fundamentos tradicionales. La interdisciplinariedad emerge como una necesidad ante problemas complejos que no respetan fronteras disciplinarias. El cambio climático, las pandemias, la inteligencia artificial, requieren aproximaciones que integren múltiples perspectivas y metodologías (Klein, 2021).

La democratización del conocimiento plantea preguntas sobre quién tiene acceso a realizar investigación y quién se beneficia de sus resultados. Los movimientos de ciencia abierta y acceso abierto buscan eliminar barreras eco-

nómicas y geográficas al conocimiento, mientras que las epistemologías del sur global cuestionan la hegemonía de ciertas formas de conocimiento sobre otras (De Sousa Santos, 2018).

La tecnología está transformando radicalmente las posibilidades y métodos de investigación. El *big data*, la inteligencia artificial y las simulaciones computacionales abren nuevas fronteras, pero también plantean preguntas éticas y metodológicas inéditas. ¿Cómo garantizamos la privacidad en la era del *big data*? ¿Cómo interpretamos resultados generados por algoritmos de caja negra? (Kitchin, 2014).

La crisis de reproducibilidad en varias disciplinas ha llevado a un examen crítico de las prácticas investigadoras. La presión por publicar, los sesgos de publicación y las prácticas cuestionables de investigación han minado la confianza en algunos campos. La respuesta ha sido una llamada a que haya mayor transparencia, pre-registro de estudios y reforma de los sistemas de incentivos académicos (Ioannidis, 2005).

La investigación es mucho más que un conjunto de técnicas o procedimientos; es una actitud ante el mundo, una forma de relacionarnos con lo desconocido, un compromiso con la verdad y el progreso humano. En palabras de Sagan (1997), «la ciencia es más que un cuerpo de conocimiento, es una manera de pensar», y podríamos extender esta reflexión a toda forma rigurosa de investigación.

Hemos explorado hoy las múltiples dimensiones de la investigación: su naturaleza sistemática y rigurosa, su diversidad tipológica, su proceso metodológico, sus principios fundamentales y su importancia crucial en el mundo contemporáneo. Pero más allá de estas características formales, la investigación es, en última instancia, una expresión de la curiosidad humana, de nuestra negativa a aceptar lo dado como definitivo, de nuestra aspiración permanente a comprender mejor el mundo y a nosotros mismos.

En un mundo que enfrenta desafíos monumentales –desde la crisis climática hasta las desigualdades persistentes, desde las pandemias hasta los dilemas éticos de la tecnología–, la investigación no es un lujo académico sino una necesidad existencial. Necesitamos investigación rigurosa, ética y relevan-

te más que nunca. Necesitamos investigadores comprometidos no solo con el rigor metodológico, sino también con la relevancia social de su trabajo.

La invitación que les extiendo hoy es a cultivar una mentalidad investigadora, independientemente de su campo de acción. Cuestionen, indaguen, contrasten, experimenten. Sin embargo, háganlo con rigor, con ética, con humildad epistemológica. Reconozcan que todo conocimiento es provisional, que toda verdad está sujeta a revisión, que toda certeza debe ser cuestionada.

La investigación nos enseña tanto sobre lo que sabemos, como sobre lo que no sabemos. Nos muestra que el conocimiento es una construcción colectiva, acumulativa, siempre perfectible. Nos recuerda que detrás de cada avance hay horas de trabajo paciente, de fracasos instructivos, de pequeños descubrimientos que preparan el terreno para grandes revelaciones.

Termino con una reflexión de Marie Curie: «En la vida no hay nada que temer, solo hay que entender. Ahora es el momento de entender más, para poder temer menos» (https://historia.nationalgeographic.com.es/a/8-frases-para-recordar-a-marie-curie-90-anos-su-muerte_21743). La investigación es nuestra herramienta fundamental para entender más, para iluminar las sombras de la ignorancia, para construir un futuro basado en el conocimiento más que en el prejuicio, en la evidencia más que en la superstición, en la razón crítica más que en el dogma.

He querido cerrar este segundo tomo del *ForLingua 7* con estas reflexiones sobre la investigación, detrás de dos espléndidos trabajos: una tesis doctoral de Daniel Owono Sima Nchama, último peldaño de la carrera académica, final/comienzo de su trayectoria investigadora al alcanzar el grado de doctor y un excelente Trabajo de Fin de Grado de Bárbara Ramajo Plaza, que muestra un extraordinario comienzo en la carrera investigadora.

La pregunta «¿Qué es una investigación?» nos ha llevado por un viaje intelectual que espero haya sido tan enriquecedor para ustedes como lo ha sido para mí prepararlo y compartirlo. Que esta reflexión sea no un punto final, sino un punto de partida para sus propias investigaciones, sus propias preguntas, sus propias contribuciones al vasto edificio del conocimiento humano. Citando de nuevo a una gran mujer, Marie Curie, «nunca veo lo que se ha hecho; solo

veo lo que queda por hacer». Cuando un doctorando me entrega el borrador final de su tesis y me dice: «ahora lo redactaría de otra forma», no le pido que lo haga, porque esto me demuestra que se ha terminado su labor, que su mente ha asumido cuanto ha leído y reflexionado, de manera que ya está preparado para llevar una vida activa centrada en la búsqueda del conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M. A. (1984). *Formas de contenido literarias de un tema manriqueño*. La Laguna, Secretariado de publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M. A. (1986). *El artículo como entidad funcional en el español de hoy*. Madrid, Editorial Grados.
- ARIAS ODÓN, FIDIAS G. (2012). *El Proyecto de Investigación: Introducción a la metodología científica* 6.ª Edición. Caracas, Editorial Episteme (La obra de Fidas G. Arias, obtuvo el Premio Nacional 2006 como Mejor Libro Técnico).
- BAUMAN, Z. (2007). *Tiempos líquidos: Vivir en una época de incertidumbre*. Tusquets.
- BERNAL, C. A. (2010). *Metodología de la investigación* (3.ª ed.). Pearson Educación.
- BOURDIEU, P., & WACQUANT, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI Editores.
- BUNGE, M. (2004). *La investigación científica: Su estrategia y su filosofía* (3.ª ed.). Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- CRESWELL, J. W., & CRESWELL, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5.ª ed.). SAGE Publications.
- CRESWELL, J. W., & PLANO CLARK, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3.ª ed.). SAGE Publications.
- DAY, R. A., & GASTEL, B. (2016). *How to write and publish a scientific paper* (8.ª ed.). Cambridge University Press.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2018). *The end of the cognitive empire: The coming of age of epistemologies of the South*. Duke University Press.
- DENZIN, N. K., & LINCOLN, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5.ª ed.). SAGE Publications.
- HART, C. (2018). *Doing a literature review: Releasing the research imagination* (2.ª ed.). SAGE Publications.

- HERNÁNDEZ-SAMPIERI, R. & MENDOZA, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México, México, Editorial Mc Graw Hill Education.
- IOANNIDIS, J. P. A. (2005). *Why most published research findings are false*. PLoS Medicine, 2(8), e124.
- ISRAEL, M., & HAY, I. (2006). *Research ethics for social scientists*. SAGE Publications.
- KERLINGER, F. N., & LEE, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales* (4.^a ed.). McGraw-Hill.
- KITCHIN, R. (2014). *The data revolution: Big data, open data, data infrastructures and their consequences*. SAGE Publications.
- KLEIN, J. T. (2021). *Beyond interdisciplinarity: Boundary work, communication and collaboration*. Oxford University Press.
- KUMAR, R. (2019). *Research methodology: A step-by-step guide for beginners* (5.^a ed.). SAGE Publications.
- MILES, M. B., HUBERMAN, A. M., & SALDAÑA, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4.^a ed.). SAGE Publications.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- OCDE. (2021). *Main science and technology indicators*. OECD Publishing.
- POPPER, K. (2008). *La lógica de la investigación científica* (2.^a ed.). Tecnos.
- SAGAN, C. (1997). *El mundo y sus demonios: La ciencia como una luz en la oscuridad*. Planeta.
- SANTOS, B. S. (2009). *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores.
- TAMAYO Y TAMAYO, M. (2003). *El proceso de la investigación científica* (5.^a ed.), México, Limusa.
- VARGAS CORDERO, Z. R. (2009). «La investigación aplicada: Una forma de conocer las realidades con evidencia científica». *Revista Educación*, 33(1), 155-165.
- WINEBURG, S., MCGREW, S., BREAKSTONE, J., & ORTEGA, T. (2022). *Evaluating information: The cornerstone of civic online reasoning*. Stanford History Education Group.





Universidad
de Alcalá

ALCALINGUA