

Revista Electrónica del Lenguaje

Un recorrido lingüístico, literario
y cultural por el mundo del
español

Coordinado por:
Pilar Valero Fernández

Año 7 (2021). N.º 8(1)

ISSN: 2387-1598

UN RECORRIDO LINGÜÍSTICO, LITERARIO Y CULTURAL POR EL MUNDO DEL ESPAÑOL

REVISTA ELECTRÓNICA DEL LENGUAJE

N.º 8(1)

Dirección de la revista:

Carmen M.^a Sánchez Morillas

Coordinación del número:

Pilar Valero Fernández

Edición del número:

Josipa Mušura

Diseño de la portada:

M.^a Amparo Fernández López

ÍNDICE DEL NÚMERO

Presentación	4
ARTÍCULOS	7
Un análisis preliminar de los préstamos verbales del inglés en francés y español	8
El mundo de ELE durante el coronavirus: el papel de las editoriales de ELE ante la pandemia de 2020	19
Didáctica de la expresión oral en la educación secundaria obligatoria: una investigación con alumnado de refuerzo educativo	61
La enseñanza de ELE en Portugal: la competencia cultural a través de la gamificación en el aula	80
RESEÑAS	100
La descripción emocional en la obra de Delibes.....	101
<i>A parar bien la oreja: Cuaderno de comprensión auditiva</i>	104
<i>Poesía en la nube</i> de Dioni Pascual	107
<i>Ciudad desierto</i> de Pachi Fernández	109

Presentación

En las siguientes páginas se recoge el número 8(1) de la *Revista Electrónica del Lenguaje*. Este nuevo número lleva por título *Un recorrido lingüístico, literario y cultural por el mundo del español*. En particular, el número se divide, dado su contenido, en dos partes: la primera, formada por cuatro artículos; y la segunda, compuesta por cuatro reseñas. A lo largo de todo el número se aborda el estudio de la lengua española desde una perspectiva ecléctica: español como primera lengua, español como lengua extranjera y español desde una educación literaria.

En lo que respecta al primer artículo, **Philip P. Limerick**, del Centre College (Danville, EE. UU.), nos presenta *Un análisis preliminar de los préstamos verbales del inglés en francés y español*. Su estudio examina los préstamos verbales del inglés en español y en francés a través de los procesos de integración y adaptación morfológica a las lenguas receptoras (español y francés), así como la variación en los sufijos de los préstamos verbales. Concretamente, el artículo se articula en torno a tres preguntas de investigación: la primera, en vínculo con la comparación entre el número de préstamos verbales introducidos en la lengua francesa frente a lo que sucede en la española; la segunda, en cuanto a la adaptación morfológica de los préstamos en la lengua receptora; y, en última instancia, en lo relativo a la naturaleza gramatical de dichos préstamos (primero como verbos o como sustantivos y después verbalizados).

Seguidamente, **Ana Antón Ríos**, de la Universidad de Alicante, en su artículo titulado *El mundo de ELE durante el coronavirus: el papel de las editoriales de ELE ante la pandemia de 2020*, analiza la actuación realizada por parte del sector editorial del Español como Lengua Extranjera (ELE) ante la situación de no presencialidad derivada de la crisis sanitaria del COVID-19. Para ello, en su propuesta describe qué recursos ofrecieron las principales editoriales españolas de ELE (Edinumen, Difusión, Anaya, Edelsa, SM, EnClave ELE y Habla con Eñe) a través de las redes sociales, desde el mes de marzo hasta mayo de 2020. Los resultados reflejan que, afortunadamente, las editoriales supieron adaptarse, casi *ipso facto*, a la nueva realidad tanto del alumnado como del profesorado en lo que a su enseñanza-aprendizaje se refiere, aportando recursos muy variados y planes de formación a través de sus distintas plataformas educativas.

En tercer lugar, **Sandra Pérez Ramos**, de la Université de Perpignan Via Domitia (Francia), nos ofrece su artículo *Didáctica de la expresión oral en la Educación Secundaria Obligatoria: una investigación con alumnado*. El estudio recoge los resultados obtenidos en un Proyecto de Innovación y Mejora de la expresión oral en el ámbito de la didáctica de la lengua y la comunicación oral en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Los objetivos del estudio se enfocan en la mejora de las competencias oracionales que presentan seis alumnos de 3.º de la ESO en la asignatura de *Refuerzo de Lengua* en un Instituto de Enseñanza Secundaria de Granada (España). Para este fin, la autora plantea un estudio empírico dividido en tres fases: análisis de las competencias oracionales iniciales de los informantes (pretest), ejecución de tres sesiones de intervención en el aula y un examen (postest) que evidencie qué aspectos se han modificado en comparación al momento de inicio de la investigación. La herramienta de

evaluación es una hoja de observación compuesta por nueve categorías (coherencia, cohesión, adecuación, corrección, interacción, cooperación, cortesía, actitud y aspectos no verbales).

Para cerrar el primer bloque de contenidos del número, **Andrea Espada Vadillo**, alumna de máster de ELE de la Universidad Internacional de Valencia, nos muestra su artículo *La enseñanza de ELE en Portugal: la competencia cultural a través de la gamificación en el aula*. El artículo persigue demostrar cómo los conocimientos culturales de los estudiantes portugueses de español como lengua extranjera de nivel A1 (según el *Marco Común Europeo de Referencia, MCER*) pueden mejorar mediante la gamificación. En particular, la autora presenta siete actividades de carácter cultural implementadas en el curso intensivo de A1 en un centro de idiomas de Lisboa (Portugal) por parte de siete estudiantes.

Por su parte, la sección de las reseñas se abre con la propuesta de **Mercedes Gómez Ibáñez**¹, profesora de Lengua y Literatura del Instituto de Educación Secundaria Fernando de los Ríos de Quintanar del Rey (Cuenca), con *La descripción emocional en la obra de Delibes*. Esta reseña, como su propia autora declara, sobresale por superar los límites de una reseña al uso de *Mujer de rojo sobre fondo gris*, pues se convierte en un perfecto análisis de la técnica narrativa y psicológica utilizada en esta obra del vallisoletano y, a la vez, en un manifiesto del carácter pedagógico de esta obra del escritor. Desde su reseña, la profesora anima a los docentes a poner en práctica una enseñanza ingeniosa, atractiva y atenta a las necesidades de su destinatario: nuestro alumnado.

En la segunda reseña, **Olalla Luque Colmenero**, de la Universidad de Granada, nos presenta *A parar bien la oreja: el cuaderno de comprensión auditiva* (Rocha Osornio, Maldonado Castañeda y Villalobos Graillet, 2020). Con ella, se nos recuerda la dificultad que supone la comprensión auditiva en el aprendizaje de una lengua extranjera, puesto que, como es sabido, no ocupa el lugar que poseen otros contenidos como la gramática o el vocabulario. En particular, Luque Colmenero nos destaca de este cuaderno dedicado a la explotación de la comprensión auditiva de ELE que, gracias a sus ocho capítulos dedicados a temas culturales, el conocimiento de una lengua sobrepasa los límites de las formas lingüísticas y de la cultura estándares, pues de lo contrario nos alejaríamos, como afirma ella, de las "realidades concretas y locales" de una lengua.

A continuación, desde la Universidad de Salamanca, **Santiago Sevilla-Vallejo** nos descubre la obra de Dioni Pascual: *#poesía en la nube*. Con esta reseña descubrimos que, de forma astuta, sencilla, breve y certera, el poemario nos aproxima a la "desposesión que permite al sujeto verdaderamente sentir", según recoge el profesor. Del mismo modo, *#poesía en la nube* destacaría por recordarnos a esa voz poética que reclama a su persona amada su quietud, su acompañamiento.

¹ Profesora a la que la coordinadora de este volumen, Pilar Valero Fernández, debe parte de su vocación y pasión por la enseñanza de nuestra lengua, el español, además de un aprendizaje vital: "la vida no es de colores pastel, que es imperfecta como el amor entre los mortales, que el fracaso, el dolor y la frustración existen; y que la pérdida y la muerte son el final", tal y como ella misma expresa.

Finalmente, **Rocío Jodar Jurado**, de la Universidad de Jaén, nos reseña *Ciudad desierto* de Pachi Fernández. En esta ocasión, la autora de la reseña destaca que esta obra dista mucho de un previsible carácter descriptivo, sino que, por el contrario, nos topamos con una voz poética que “lejos de presentarnos una panorámica de Madrid (...) el sujeto lírico que vertebral todo el poemario, (...), se presenta como una ciudad desértica, en ruinas, a la que amablemente permite el acceso al visitante-lector”, asevera.

Pilar Valero Fernández

Berlín, diciembre 2021

ARTÍCULOS

Philip P. Limerick

Centre College

philip.limerick@centre.edu

Un análisis preliminar de los préstamos verbales del inglés en francés y español

A preliminary analysis of verb borrowings from English in French and Spanish

Resumen

El presente estudio examina los préstamos verbales del inglés en español y francés. Mientras que los préstamos de sustantivos se han tratado ampliamente en estudios previos, los préstamos verbales son menos investigados. Se exploran los procesos de integración y adaptación morfológica a las lenguas receptoras (español y francés) así como la variación en los sufijos de los préstamos verbales. Se emplean varios recursos (p. ej., diccionarios) para armar una lista de préstamos. Los hallazgos indican que los verbos se toman prestados como verbos en general y no tanto como sustantivos para después ser verbalizados. También, generalmente se usa la primera conjugación en las dos lenguas. Este análisis plantea nuevas preguntas para el estudio de los préstamos verbales.

Palabras clave: préstamos, verbos, anglicismos, integración morfológica, lenguas en contacto.

Abstract

This study examines English verbal loans in Spanish and French. While noun borrowings have been extensively treated in previous studies, verb borrowings are understudied. Processes of morphological integration and adaptation to the recipient languages (Spanish and French) as well as variation in the suffixes of verbal loans are explored. Various resources (e.g., dictionaries) are used to compile a list of borrowings. Findings indicate that verbs are borrowed as verbs in general rather than as nouns to later be verbalized. In addition, the first conjugation is generally used in both languages. This analysis raises new questions for the study of verb borrowings.

Keywords: borrowings, verbs, Anglicisms, morphological integration, language contact.

1. Introducción

Según Lipski (2008), "*when two languages come together for sustained periods of time—in various parts of the world and in a wide range of circumstances—fluent bilinguals inevitably engage in three contact-induced speech phenomena*"² (p. 223). Lipski se refiere específicamente a los fenómenos de los préstamos léxicos, los calcos y el cambio de código. El fenómeno de los préstamos, es decir, la transferencia de elementos léxicos de una lengua a otra, será el tema central del presente estudio, en particular los préstamos en francés y español. Algunos ejemplos de los préstamos en francés incluyen *weekend* 'fin de semana', *cool* 'chévere', *supermarché* 'supermercado', *late notice* 'aviso tardío', *boss* 'patrón', *babysitter* 'niñera' y *challenge* 'reto' (Harris, 2010). Algunos ejemplos en español incluyen *basement* 'sótano', *cash* 'efectivo', *choice* 'elección', *nice* 'amable', *overtime* 'horas extras', *high school* 'colegio' y *weekend* 'fin de semana' (Shin, 2010). Mientras que los préstamos de sustantivos se han tratado ampliamente en estudios previos (p. ej. Poplack, Sankoff & Miller, 1988; Otheguy, García & Fernández, 1989; Smead, 1998; Harris, 2010; Shin, 2010), los préstamos verbales no han recibido el mismo grado de atención. Por lo tanto, el objetivo del presente trabajo es comparar los préstamos verbales del inglés al francés y español. En concreto, compararemos cómo los verbos se integran en estos dos idiomas. Algunos ejemplos de los préstamos verbales en francés y español incluyen: *déplugger* 'desenchufar', *shooter* 'disparar', *googler*, *textoter* y *cliquer* en francés y *checar*, *googlear*, *textear* y *cliquear* en español. Siguiendo las prácticas terminológicas comunes en la bibliografía, usaremos a lo largo del presente trabajo los términos *lengua donante* para la lengua origen del préstamo y *lengua receptora* para la que adopta el préstamo. Las preguntas de investigación que pretendo contestar en el presente estudio son las siguientes:

- (a) ¿Cómo se compara el número de préstamos verbales en francés versus en español?
- (b) En cuanto a la integración de los préstamos, ¿cómo se adaptaron morfológicamente a la lengua receptora? También, ¿fueron prestados como verbos inicialmente o fueron prestados como sustantivos y después verbalizados?
- (c) ¿Existe variación en los sufijos verbales en francés o español?

Para contestar estas preguntas, se emplean varios recursos (por ejemplo, diccionarios de anglicismos, trabajos anteriores) para recopilar datos y armar una lista de préstamos verbales en francés y español que fueron tomados prestados del inglés. Pretendemos demostrar que el método más común para que los préstamos verbales se integren a las dos lenguas es el de inserción directa (Wichmann & Wohlgemuth, 2005) y que los verbos típicamente se toman prestados como verbos y no tanto como sustantivos para después ser verbalizados.

El resto del trabajo se organiza de la siguiente manera: primero, discutiremos la investigación previa de los préstamos en general y de los préstamos verbales en particular en la *Sección 2*, incluyendo el proceso de incorporar los préstamos y su integración morfológica. Segundo, en la *Sección 3* describiremos la metodología empleada en la presente investigación,

² "Cuando se juntan dos lenguas por periodos de tiempo sostenidos —en varias partes del mundo y en una amplia gama de circunstancias— los bilingües fluidos inevitablemente se involucran en tres fenómenos de habla inducidos por contacto" [traducción propia].

y después presentaré los resultados en la *Sección 4*. Por último, la *Sección 5* concluye el artículo y ofrece consideraciones para la investigación futura.

2. Investigación previa de los préstamos

2.1. Motivos por tomar prestado las palabras

Hay varias razones destacadas en la bibliografía anterior de por qué los hablantes de un idioma tomarían prestados elementos de otro idioma. Primero, la existencia de lagunas conceptuales en un idioma determinado es una motivación principal. Según Weinreich, "*the need to designate new things, persons, places, and concepts is, obviously, a universal cause of lexical innovation*" (1968, p. 56)³. En segundo lugar, el tomar prestado puede ocurrir por motivos de eficiencia. Por ejemplo, Shin (2010) afirma que "*in situations of language contact, the drive for efficient communication is intensified*" (p. 45)⁴. Algunos préstamos comunes que ella observó en español incluyen *cash*, *choice*, *army*, *weekend*, *stomach* y *way*. Shin arguye que uno de los motivos principales por tomar prestadas estas palabras en particular se debe a la eficiencia puesto que son más cortas en duración que sus equivalentes en español (*efectivo*, *elección*, *ejército*, *fin de semana*, *estómago*, y *manera*, respectivamente). Además, Field (2002) sostiene que la frecuencia juega un papel importante y que cuanto más frecuente es la palabra en la lengua donante, es más probable que se tome prestada. El estatus social más alto de la lengua donante también puede influir en el tomar prestado. Por ejemplo, algunos autores sostienen que el francés toma prestadas palabras del inglés debido al mayor prestigio del inglés (por ejemplo, Bouchard, 1999).

2.2. La integración de los préstamos

En cuanto a la integración de los préstamos en un idioma determinado, Poplack, Sankoff y Miller (1988, p. 62) señalan que "*in order for borrowed material to be fully integrated into the recipient language it must be adapted into the existing patterns of that language*"⁵. Esto a menudo involucra adaptación fonológica o morfológica. Es decir, ciertos sonidos o formas de las palabras de la lengua donante son modificados para adaptarse a los rasgos regulares de la lengua receptora. En cuanto a los verbos, particularmente en el francés y el español, necesitan darse ciertas terminaciones morfológicas de acuerdo a qué clase verbal se usa, lo cual será discutido con más detalle más adelante.

³ "La necesidad de designar cosas, personas, lugares y conceptos nuevos es, obviamente, una causa universal de innovación léxica" [traducción propia].

⁴ "En situaciones de lenguas en contacto, la necesidad para la comunicación eficiente se intensifica" [traducción propia].

⁵ "Para que el material prestado se pueda integrar completamente a la lengua receptora, se debe adaptar a los patrones existentes de dicha lengua" [traducción propia].

2.2.1. La integración de préstamos verbales

Según Wichmann y Wohlgemuth (2005), existen cuatro estrategias principales que se utilizan para incorporar los préstamos verbales en una lengua:

- (a) **“Light verb strategy”** (estrategia del verbo ligero): un verbo “ligero” como *hacer* se requiere para acomodar el préstamo verbal.

Los verbos ligeros son los que carecen de contenido semántico fuerte en comparación con los elementos que los siguen en construcciones verbo + sintagma nominal (por ejemplo, esp. **hacer** *ejercicio*, **dar** *un paseo*; ingl. **take** *a walk*) (Jespersen, 1965). Para integrarse, se conjuga el verbo *hacer* de modo regular en la lengua receptora y luego se usa la forma de infinitivo del verbo en la lengua donante. Por ejemplo, en español, el verbo inglés *to click* se incorpora como *hacer clic*. Simplemente se conjuga *hacer* regularmente (por ejemplo, *hago clic*, *haces clic*, etc). Este método es común en varias lenguas, por ejemplo, en Mixe-Zoquean. En el ejemplo abajo, se usa el verbo ligero *nwyat* + *pensar* para pedir prestado el verbo de español.⁶

- (1) I njunu **nwyat pensar** ñyaka’ap?

y cómo 2.ERG-**hacer pensar** 2.ERG-matar-FUT

‘y cómo piensas matarlo?’

(adaptado de Wichmann, 1996, p. 79, citado en Wichmann y Wohlgemuth, 2005, p. 3)

- (b) **“Indirect insertion”** (inserción indirecta): se necesita un afijo para adaptar el verbo.

Por ejemplo, en meyah del indonesio, se necesita el afijo *-ebe* para acomodar verbos que no empiezan en una vocal puesto que los verbos en meyah típicamente empiezan en vocales. El siguiente ejemplo ilustra el uso de un préstamo verbal en meyah, en el que se usa *-ebe* antes del verbo *belajar*.

- (2) di-**ebe**-belajar

1SG-LV-aprender

‘Yo aprendo.’ [ind. *belajar* ‘aprender’]

(adaptado de Gravelle, 2002, p. 149, citado en Wichmann y Wohlgemuth, 2005. p. 6)

- (c) **“Direct insertion”** (inserción directa): Se inserta una forma “parecida a una raíz” del verbo en la morfología de la lengua donante.

Por ejemplo, en beréber, se usa la palabra *gõfla* que viene de francés *gonfler*.

⁶ Todas las glosas y traducciones de los ejemplos en las secciones 2.1.1 y 2.1.2 fueron traducidas al español del inglés por el autor.

(3) i-**gõfla**

3SG.M – estar hinchado/PFV

‘Él está hinchado.’ [fr. *gonfler* ‘hincharse’]

(Maarten Kossmann, p.c., citado en Wichmann y Wohlgemuth, 2005, p. 8)

Esta es la estrategia más común en las lenguas romances y es la que se usa para la mayoría de los verbos en el presente estudio (por ejemplo, fr. *shooter*, *coper*; esp. *chutar*, *parquear*).

(d) “**Paradigm transfer**”: Se pide prestado el paradigma flexional entero de la lengua donante junto con el verbo.

Por ejemplo, en romaní se transfiere el paradigma verbal del turco por usar los morfemas de persona del turco. En el ejemplo abajo, se usa el morfema que marca la segunda persona en turco (-*sun*) junto con el verbo turco para formar el préstamo verbal en romaní.

(4) and o sxoljo ka siklos te okurs**sun** ta te jazars**sun**

en ART escuela FUT aprender.2 COMP leer.2SG y COMP escribir.2SG

‘en la escuela tú aprenderás a leer y escribir’

[tur. *okumak* ‘leer’, *yazmak* ‘escribir’]

(Bakker, 2005, p. 9, citado en Wichmann y Wohlgemuth, 2005, p. 10)

Como veremos a lo largo del trabajo, las estrategias típicas que se utilizan en francés y español son la inserción directa y, a menor grado, la estrategia del verbo ligero.

2.2.2. Los préstamos verbales en francés

Aunque se ha argumentado que la naturaleza compleja de la morfología verbal del francés impide que los verbos sean prestados ya que sería difícil incorporarlos en el sistema verbal (Meillet, 1921, citado en Thomason y Kaufman, 1988, p. 348), numerosos préstamos verbales se han atestiguado en francés. Por ejemplo, en su estudio de un corpus del francés oral en Quebec, Poplack, Sankoff y Miller (1988) encontraron que los verbos representaron el 14 % de todos los préstamos. En cuanto a su integración, los autores observaron que el infinitivo inglés fue la base para la conjugación cuando fue prestado, y que todos los verbos se colocaron en la clase verbal no marcado en francés (la clase en -*er*) y se conjugaron utilizando patrones morfológicos regulares de los verbos franceses. Por ejemplo, los dos ejemplos a continuación ilustran el uso de *tougher* (del inglés *tough it out* ‘endurecerse’) y *déplugger* (del inglés *unplug* ‘desenchufar’) (Poplack, Sankoff & Miller, 1988, p. 52).

(5) Ils **toughent** ([tɔf]) pas longtemps, on dirait; ils partent. (001/49)

‘Ellos no se endurecen mucho tiempo, parece; ellos salen’

(6) Puis les parents ont jamais voulu qu'ils la **dépluggent**, ([de'plɔg])

mais elle est morte quand même là. (112/1883)

'y los padres nunca querían que la desenchufaran, pero murió de todas formas'

2.2.3. Los préstamos verbales en español

En cuanto a la integración de los verbos en español, también se colocan en la clase de verbo no marcado (la clase *-ar*) y se conjugan con patrones morfológicos regulares (por ejemplo, *yo googleo, tú googlease*, etc). Según Salamon (2004), quien analizó los verbos usando el Diccionario de la Real Academia Española (DLE), casi todos los préstamos verbales del inglés se colocan en la primera conjugación. La única excepción fue el verbo *interferir*. Interesantemente, el sufijo *-ear* también es muy común (por ejemplo, *tuítear, bloguear* frente a *detectar, flipar*). Sin embargo, no se discuten los posibles patrones de tal variación en los estudios previos. También, similar al caso de francés, los verbos consistían en, según el estudio de Smead (1998), 20 % de todos los préstamos en español del inglés (frente a sustantivos [74 %]).

3. Metodología

Con respecto a la recolección de datos, utilizamos múltiples fuentes para buscar préstamos verbales en cada lengua y luego recopilamos una lista en francés y otra en español para poder analizar y comparar los préstamos. Las fuentes incluyeron diccionarios de anglicismos, obras académicas sobre los préstamos, observaciones, y comunicación personal con los francohablantes y los hispanohablantes. A continuación, aparece una relación de todos los textos utilizados:

- *Dictionnaire des anglicismes* (Colpron, 1982)
- *La lengua española en la historia de California* (Blanco, 1971)
- *English loanwords in Chicano Spanish* (Smead, 1998)
- *The frequency and distribution of written and spoken anglicisms in two varieties of French* (Harris, 2010)
- *Loanword typology: Steps toward a systematic cross-linguistic study of lexical borrowability* (Haspelmath, 2008)
- *The social correlates and linguistic processes of lexical borrowing and assimilation* (Poplack, Sankoff y Miller, 1988)
- *Lexical and semantic aspects of the verbs borrowed from English* (Salamon, 2004)

No consideramos los calcos como préstamos puesto que la palabra ya existía en la lengua receptora y simplemente fue prestado el significado del inglés (por ejemplo, esp. *realizar* por *darse cuenta*, *aplicar* por *solicitar*). Los calcos se distinguen de los préstamos en que implican una transferencia solo de significados de palabras y no de formas de palabras (Otheguy, García & Fernández, 1989, p. 44). Es decir, los calcos involucran palabras que ya

existen en español, pero cuyos significados se extienden a otros contextos (por ejemplo, *cartas* se extiende semánticamente para significar también 'tarjetas'). Tampoco consideramos como préstamos verbales los verbos formados en la lengua receptora cuyo equivalente en inglés no existe como verbo (por ejemplo, *lonchar* 'almorzar', ingl. **to lunch*).

4. Resultados

4.1. ¿Cómo se compara el número de préstamos verbales en francés versus en español?

La *Tabla 1* muestra las dos listas de préstamos verbales (los verbos que están en negrita son los que comparten un significado en ambas lenguas). Como se puede ver de la lista y de la investigación previa, hay evidencia de numerosos verbos en francés. Debido a la falta de una muestra representativa en cada lengua, es difícil determinar qué idioma tiene una mayor cantidad de préstamos verbales. Sin embargo, el francés tiene numerosos verbos prestados y podemos concluir que el uso de préstamos verbales es un fenómeno relativamente común y que, si fuese el caso de que el francés tenía menos, no sería debido a que son difíciles de integrar en la lengua francesa.

Tabla 1. Préstamos verbales en francés y español

Francés	Español
googler	googlear
tweeter	tuitear
facebooker	facebookear
blogger	bloguear
textoter	textear
cliquer	cliquear/clicar/hacer clic
checker	checar/chequear
shooter	chutar/chutear
<i>lifter</i>	<i>taipear/tipear</i>
<i>mailer</i>	<i>faxear</i>
<i>coper</i>	<i>draguear</i>
<i>firer</i>	<i>aparcar</i>
<i>tougher</i>	<i>parquear</i>
<i>déplugger</i>	<i>flipar</i>
<i>stocker</i>	<i>esclerotizar</i>
<i>feeler</i>	<i>focalizar</i>
<i>watcher</i>	<i>presurizar</i>

<i>afforder</i>	<i>categorizar</i>
<i>brainwasher</i>	<i>somatizar</i>
<i>délivrer</i>	<i>inicializar</i>
<i>mover</i>	<i>interferir</i>
<i>runner</i>	<i>boxear</i>
<i>shopper</i>	<i>flirtear</i>
<i>skipper</i>	<i>driblar/driblear</i>
<i>user</i>	<i>tripar/tripear</i>
<i>kicker</i>	<i>detectar</i>
<i>phoner</i>	<i>deflactar</i>
<i>shaver</i>	<i>digitalizar</i>
<i>jumper</i>	<i>hipnotizar</i>
<i>biter</i>	<i>fletearse</i>
<i>booker</i>	<i>cachar/quechar</i>
<i>boster</i>	<i>ranquear</i>
<i>canciller</i>	<i>sainear</i>
<i>connecter</i>	<i>brucear</i>
	<i>cuquiar</i>
	<i>draivear</i>

Fuentes: Blanco, 1971; Colpron, 1982; Harris, 2010; Haspelmath, 2008; Poplack, Sankoff & Miller, 1988; Salamon, 2004; Smead, 1998

4.2. La integración: ¿Fueron prestados como verbos o prestados como sustantivos y después verbalizados?

Según la muestra de datos, es más común que son prestados como verbos (por ejemplo, fr. *shooter*/esp. *chutear*, fr. *copier*, esp. *boxear*, fr. *afforder* 'costear') que como sustantivos (por ejemplo, fr. *textoter* < sust. *texto*, esp. *bloguear* < sust. *blog*). Es decir, muchos préstamos verbales no tienen formas equivalentes de sustantivo en inglés (por ejemplo, **shoot*, **cope*, **box*, **afford* como sustantivos ni en la lengua receptora). Esto es consistente con la observación de Poplack, Sankoff y Miller (1988) para el francés que el infinitivo inglés fue la base para la conjugación al ser prestado. Sin embargo, se necesita una investigación más detallada de los verbos en la *Tabla 1*, por ejemplo, para determinar si existen formas del sustantivo junto con las formas verbales en cada idioma.

4.3. La integración: ¿Cómo se adaptaron los préstamos morfológicamente a la lengua receptora?

En cuanto al francés, la adaptación morfológica es bastante sencilla en el sentido de que se usa la estrategia "*Direct Insertion*" (inserción directa) para todos los verbos. Todos los verbos de la *Tabla 1* se colocan en la clase de conjugación *-er* y se conjugan con patrones regulares de flexión. En español es más complejo y variable. Aunque los verbos se colocan también en la clase *-ar*, hay variación entre el uso del sufijo *-ar* y *-ear*; de hecho, casi la mitad de los préstamos (17/36) tienen este sufijo⁷. Además, algunos verbos muestran variación entre los dos sufijos (por ejemplo, *chechar/chequear*, *chutar/chutear*, *tripar/tripear*, *clicar/cliquear*). En general, estos resultados son consistentes con los de Salamon (2004) en su análisis del DLE en el sentido de que la mayoría de los verbos utilizan la primera conjugación. Hay dos préstamos que presentan excepciones: *hacer clic* es una excepción a la estrategia de "*Direct Insertion*" (inserción directa), ya que se usa el "*Light Verb Strategy*" (estrategia del verbo ligero) en este caso, e *interferir* es una excepción de la clase *-ar*, lo cual también es consistente con el trabajo de Salamon (2004).

4.4. Francés: ¿Hay otros verbos como **textoter** que tengan el sufijo *-ter*?

Según los datos presentados en la *Tabla 1*, no hay ningún otro verbo que tenga tal sufijo. Todos los demás verbos simplemente terminan en *-er*. A causa de la /o/ en *textoter*, una consonante se necesita para evitar la combinación anómala de vocales (**textoer*). Aunque tales combinaciones de vocales ocurren en otras categorías gramaticales en francés (por ejemplo, sustantivos), serían anómalas para los verbos.

5. Conclusiones

En este trabajo, hemos podido analizar y comparar los préstamos verbales en francés y español y podemos concluir lo siguiente: en primer lugar, hay una cantidad relativamente alta de préstamos verbales en francés (hay 34 presentados en la *Tabla 1*). En cuanto al proceso de integración de los préstamos verbales, es más común en general que los verbos son prestados como verbos en lugar de ser prestados como sustantivos para después ser verbalizados. También, generalmente se usa la primera conjugación en las dos lenguas, es decir, la clase *-ar* en español y la clase *-er* en francés. La única excepción que se ha observado es con el verbo *interferir* en español, que se colocó en la clase *-ir*. Hay un sufijo adicional que se usa en español, el de *-ear*, que es muy común. No obstante, no parece haber un patrón claro para la variación con *-ar*. En francés, también hay un sufijo excepcional, el de *-ter*, pero solamente existe en un verbo: *textoter*. Postulamos que, por la presencia de la /o/, se añadió la /t/ para evitar una combinación anómala de vocales. Por último, con respecto a las estrategias de incorporar los préstamos verbales, la de "*Direct Insertion*" (inserción directa) es lo que se utiliza en casi todos los casos y en ambas lenguas, con la excepción de *hacer clic* en español.

⁷ No contamos los verbos con dos variantes (una con *-ear* y otra con *-ar*) como parte del número total, aunque sí es notable que el sufijo *-ear* es muy productivo. Más investigación se necesita para determinar realmente qué sufijo es más común.

Todas las observaciones discutidas arriba se han hecho con datos limitados, pero este estudio preliminar podría servir de base para uno más amplio y detallado. Por lo tanto, la investigación futura debe incluir una muestra de datos más extensa. Aparte de esto, sería útil también investigar con más detalle los posibles equivalentes de sustantivo a los verbos prestados en las lenguas receptoras para determinar si los verbos se formaron de los sustantivos o de otra manera. Otra pregunta sería por qué se adoptó el préstamo. ¿Existía ya una palabra en francés o español con este significado o se adoptó para expresar un concepto nuevo? Además, ¿tiene el préstamo el mismo significado que en la lengua donante?

Cuestiones adicionales más amplias sería examinar la adaptación fonológica de los préstamos verbales además de la adaptación morfológica y, para un estudio más diverso, analizar distinciones entre variedades geográficas en francés y español, así como incluir otras lenguas romances tales como el italiano y el portugués. Por último, sería ventajoso explorar el uso de préstamos verbales en los medios sociales tales como Twitter o Facebook. Este enfoque nos proveería una perspectiva del uso de lenguaje innovador usado, por ejemplo, por los hispanohablantes y francohablantes jóvenes en la sociedad contemporánea.

Bibliografía

- Bouchard, C. (1999). *On n'emprunte qu'aux riches: La valeur sociolinguistique et symbolique des emprunts*. Montreal: Fides.
- Field, F. (2002). *Linguistic borrowing in bilingual contexts*. Amsterdam: John Benjamins
- Jespersen, O. (1965). *A Modern English Grammar on Historical Principles, Part VI, Morphology*. London: G. Allen y Unwin.
- Lipski, J. M. (2008). *Varieties of Spanish in the United States*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Otheguy, R., García, O., y Fernández, M. (1989). Transferring, switching, and modeling in West New York Spanish: An intergenerational study. *International Journal of the Sociology of Language*, 79, pp. 41-52.
- Poplack, S., Sankoff, D., y Miller, C. (1988). The social correlates and linguistic processes of lexical borrowing and assimilation. *Linguistics*, 26, pp. 47-104.
- Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. <<https://dle.rae.es>>.
- Salamon, M. (2004). Lexical and semantic aspects of the verbs borrowed from English. *Studia Romanica Posnaniensia*, 31, pp. 443-449.
- Shin, N. L. (2010). Efficiency in lexical borrowing in New York Spanish. *International Journal of the Sociology of Language*, 203, pp. 45-59.
- Smead, R. N. (1998). English loanwords in Chicano Spanish: Characterization and rationale. *Bilingual Review / La Revista Bilingüe*, 23(2), pp. 113-123.

- Thomason, S. G. y Kaufman, T. (1988). *Language contact, creolization, and genetic linguistics*. Berkeley: University of California Press.
- Weinreich, U. (1968). *Languages in Contact: Findings and Problems*. The Hague: Mouton
- Wichmann, S. (1996). *Cuentos y colorados en popoluca de Texistepec*. Copenhagen: C.A. Reitzel.
- Wichmann, S., y Wohlgemuth, J. (2005). Loan verbs in a typological perspective. Trabajo presentado en el Romanisation Worldwide Conference 2005. Bremen, 5-9 de mayo, 2005.

Fuentes del corpus

- Blanco, A (1971). *La lengua española en la historia de California*. Cultura Hispánica: Madrid.
- Colpron, G. (1982). *Dictionnaire des anglicismes*. Montréal, Québec, Canada: Beauchemin.
- Harris, J. (2010). *The frequency and distribution of written and spoken anglicisms in two varieties of French* (Tesis de maestría, Concordia University).
- Haspelmath, M. (2008). Loanword typology: Steps toward a systematic cross-linguistic study of lexical borrowability. En T. Stolz, D. Bakker y R. Salas Palomo (Eds.), *Aspects of language contact: New theoretical, methodological and empirical findings with special focus on Romancisation processes* (pp. 43-62). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Poplack, S., Sankoff, D., y Miller, C. (1988). The social correlates and linguistic processes of lexical borrowing and assimilation. *Linguistics*, 26, pp. 47-104.
- Salamon, M. (2004). Lexical and semantic aspects of the verbs borrowed from English. *Studia Romanica Posnaniensia*, 31, pp. 443-449.
- Smead, R. N. (1998). English loanwords in Chicano Spanish: Characterization and rationale. *Bilingual Review / La Revista Bilingüe*, 23(2), pp. 113-123.

Ana Antón Ríos

Universidad de Alicante

ana.anton.rios@hotmail.com

El mundo de ELE durante el coronavirus: el papel de las editoriales de ELE ante la pandemia de 2020

The SFL world during coronavirus: the SFL publisher's reaction to the pandemic in 2020

Resumen

El presente artículo de investigación tiene como objetivo analizar la respuesta del mundo de ELE ante la situación de no presencialidad derivada de la crisis sanitaria del COVID-19 a través de la actividad de las principales editoriales españolas de ELE. Para ello se observará de qué manera han tratado los materiales y la formación que ofrecen para atender las necesidades de docentes y alumnos en este nuevo contexto de enseñanza, para el cual la mayoría de ellos carecía de preparación. La metodología del trabajo consiste en el análisis de la información publicada en las redes sociales de las editoriales españolas seleccionadas (Edinumen, Difusión, Anaya, Edelsa, SM, EnClave ELE y Habla con Eñe) desde mitad de marzo hasta mitad de mayo de 2020, atendiendo al tipo de recursos que se han facilitado, las interacciones con los usuarios y en qué medida la pandemia se refleja tanto en el diseño de los materiales ofrecidos, como en los recursos sobre gestión de las emociones en el desempeño profesional. Los resultados muestran que, por lo general, la respuesta de las editoriales ha sido muy constructiva, pues han facilitado todo tipo de materiales y formación a través de sus plataformas. Aunque no ha existido entre estas un patrón de actuación, podemos afirmar que las redes sociales han sido una herramienta muy útil no solo a la hora de promocionar recursos sobre la formación en línea, sino también a la hora de ofrecer información sobre la pandemia o los factores afectivos en el aula. Entre los recursos más ofertados, destacan los *webinarios* de diferentes temáticas y las suscripciones de prueba a las plataformas online.

Palabras clave: editoriales de ELE, redes sociales, formación del profesorado, materiales didácticos, pandemia.

Abstract

This work aims to analyse the response of the ELE world to the COVID-19 crisis through the activity of the main ELE publishers in Spain. In order to achieve this, we will study the way they have provided with the materials and training to meet the needs of teachers in this new teaching context for which most of them lacked preparation. The article's methodology consists of the analysis of the information published in the social networks of the selected publishers (Anaya, Difusión, Edelsa, Edinumen, EnClave ELE, Habla con Eñe and SM) from mid-March to mid-May 2020. We will address the type of resources that have been provided, the interactions with users and to what extent the pandemic is reflected in the design of the materials offered or in the resources on managing emotions in professional atmospheres. The

results show that the response of the publishers has generally been very constructive since they have provided all kinds of materials and training through their platforms. Although there has been no pattern of action among them, we can also affirm that social networks have been a useful tool not only when promoting resources about online training, but also when offering information regarding issues such as the pandemic or the management of emotions. Among the most offered resources, the most outstanding are webinars of different subjects and free-trial subscriptions to online platforms.

Keywords: SFL publisher houses, social media, teacher training, teaching materials, pandemic.

1. Introducción

El 14 de marzo de 2020 fue decretado el Estado de Alarma en España debido a la expansión del Covid-19 que avanzaba por Europa con gran rapidez. Ante esta amenaza, todas las instituciones de enseñanza cerraron sus puertas físicas y comenzaron a diseñar planes de formación online. Alumnos y docentes nos vimos de la noche a la mañana vapuleados por esta situación sin precedentes. Durante este periodo, las editoriales de español como lengua extranjera (ELE) reaccionaron con rapidez para adaptarse a este nuevo contexto e idearon diferentes propuestas a disposición del colectivo educativo. El presente artículo persigue analizar dicha respuesta, así como la naturaleza de los materiales facilitados. A pesar de que estas empresas juegan un papel muy importante en el desarrollo de ELE y de la presencia de numerosas investigaciones dedicadas a la comparación de materiales didácticos y manuales, apenas se encuentran estudios que expongan sus contribuciones a esta comunidad.

Pretendemos en este artículo realizar una pequeña aportación a este campo mediante el análisis de la respuesta del mundo de la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera ante la pandemia de coronavirus y el confinamiento que modificó las condiciones de docencia a una modalidad en línea. Por tanto, podemos definir como objetivo el análisis de la respuesta de las editoriales que trabajan en el mercado de la enseñanza de ELE en España ante los desafíos planteados por la pandemia.

Este objetivo se articula a través de tres preguntas de investigación:

P1: ¿Las editoriales de ELE han creado materiales específicos para enseñar a distancia? ¿Cómo son esos materiales (materiales nuevos, materiales cerrados que han pasado a estar abiertos: materiales generales, materiales relacionados con el coronavirus, etc.)?

P2: ¿Las editoriales de ELE han continuado ofreciendo formación al profesorado en modalidad online? ¿Qué tipo formación han impartido (formación general sobre enseñanza de ELE, formación específica sobre enseñanza en línea, gestión de emociones, uso de nuevas tecnologías...)?

P3: ¿Cómo ha sido la interacción en redes sociales (YouTube, Instagram, Facebook y Twitter) de las editoriales de ELE con los usuarios (promoción de recursos, mensajes emocionales, actividades interactivas, etc.)?

2. Contextualización

2.1. Una nueva modalidad de enseñanza: dificultades tecnológicas y psicológicas

Los hechos acontecidos por la pandemia en España durante el mes de marzo de 2020 son de sobra conocidos, no solo por las devastadoras consecuencias socioeconómicas provocadas por el confinamiento, sino también sus efectos psicológicos adversos. Especialmente afectados se vieron los colectivos sometidos a grandes niveles de estrés: personas pertenecientes al grupo de riesgo, sanitarios, contagiados, aquellos que sufrieron la pérdida de un ser querido, los parados o en situación de ERTE, etc.

Al comienzo de la crisis numerosos expertos ya advirtieron de los efectos sobre la salud mental en los que podrían derivar estas restricciones, como el estrés postraumático. Así lo indicaba, por ejemplo, el estudio llevado a cabo por el equipo de la Cátedra Contra el Estigma de Grupo 5 y la Universidad Complutense de Madrid, que realizó una encuesta a 3473 personas (a fecha de 18 de abril de 2020) sobre su estado de ánimo durante la semana del 21 al 29 de marzo de 2020. Este estudio, denominado *Psi-Covid-19* y que tenía como finalidad

[...] conocer el impacto de la situación en tres momentos temporales: desde el inicio de la situación de cuarentena y primeras semanas de alarma, una evaluación pasadas de cuatro a tres semanas de cuarentena y una última medición una vez superada la situación de alarma y emergencia decretadas.

Por entonces, los resultados revelaban que el 60 % de los encuestados se habían sentido desesperanzados y deprimidos; el 70 % se habían sentido angustiados o nerviosos, y el 55 % manifestaban que no podían evitar preocuparse. Curiosamente, los jóvenes entre 18 y 39 años se mostraban más descuidados con su estabilidad emocional que las personas mayores de 60, y experimentaban sentimientos de soledad con mayor frecuencia (Lozano, 2020).

Ante tales circunstancias, el docente se vio durante este periodo en la obligación moral de atender no solo a sus propias necesidades emocionales y educativas, sino también a las de su alumnado, pues en este contexto podía caer fácilmente en la deficiencia académica por falta de motivación.

A este hecho se suma que, de la noche a la mañana, el profesorado tuviera que adaptarse a una nueva modalidad de enseñanza, rediseñando sus métodos y adaptándose a la nueva situación en la medida de sus posibilidades y sin apenas formación en la docencia virtual en la mayoría de los casos. Lo que unos meses atrás parecía impensable se había convertido en una realidad, de modo que la docencia se vio tecnológicamente y psicológicamente limitada para afrontar dicha situación debido al desconocimiento general de la enseñanza y aprendizaje a distancia. Así lo expresaba el profesor Juan José de Haro (2020) en la web *Educación 3.0*:

En estos momentos nos encontramos dando clases online, hablando con los alumnos a través de video-conferencia, grabando vídeos con nuestras explicaciones y manteniendo reuniones virtuales con el resto del claustro de nuestro centro educativo. Y esto no solo ha pasado en una comunidad autónoma, ni siquiera en España, podemos decir sin riesgo a equivocarnos que tiene una repercusión a nivel planetario.

En el plano de la enseñanza de idiomas, este fenómeno no sólo ha contrariado a discentes, sino que muchas no tuvieron más opción que adaptarse a las nuevas circunstancias.

Fruto de ello han sido algunos *webinarios*, materiales y recursos para apoyar a docentes y alumnos. Destaca, por ejemplo, el *Treasure chest of resources for learners, parents and teachers in times of Covid-19* creado por el *European Centre for Modern Languages* (2020) del Consejo de Europa. Se trata de una web dirigida a profesores y familias en la que se ofrecen materiales y formación para la enseñanza y aprendizaje de idiomas, como talleres, *webinarios* y otros valiosos recursos.

Otro ejemplo de adaptación en España es el del caso de la institución *International House*, cuya plataforma ofreció una extensa serie de recursos al alcance de una suscripción. Lanzó, a su vez, *eBooks* que reunían planteamientos, sugerencias y tareas para el uso de herramientas digitales, la gamificación en el aula, la planificación de las clases, entre otros temas.

Como cabía esperar, no fueron pocos los centros, instituciones y docentes los que pusieron sobre la mesa propuestas creativas, facilitando el trabajo de toda la comunidad educativa. Con las herramientas que Internet deja a nuestra disposición, hemos aprendido a trabajar otras competencias y a rediseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No cabe duda de que las editoriales de ELE suponen un pilar fundamental para el desarrollo de esta disciplina y, por esta razón, el presente artículo se centrará específicamente en analizar su respuesta frente a la crisis sanitaria del Covid-19 y en qué medida han acompañado y apoyado a la comunidad educativa y estudiantil. "Esta época nos trae la oportunidad de aprender y trabajar otras competencias como la autonomía, la confianza en el aprendizaje de los alumnos. Esta cuarentena aporta una experiencia vital más importante que los temas que impartimos a modo cátedra" (Prieto, 2020). Sin embargo, realizaremos un breve recorrido a lo largo de la historia de la enseñanza de ELE en el entorno virtual.

2.2. La evolución de la enseñanza de español en línea: presente, pasado y futuro

2.2.1. Evolución del e-learning

El concepto de enseñanza virtual surgió en 1996, cuando se comenzó a hacer uso de la nube para acceder a recursos y tareas de formación, con la peculiaridad de que docente y aprendiente podían interactuar. Por primera vez, la educación dejó de estar encapsulada en un solo lugar para encontrarse al alcance de cualquiera (Gros, 2018, p. 71). La aparición de la web 1.0 supuso la aparición de las primeras plataformas de aprendizaje, aulas y campus virtuales. Sin embargo, no fue hasta la creación de la web 2.0 y el desarrollo de las tecnologías móviles cuando se produjeron los avances más significativos; como la aparición de los LMS (*Learning Management System*), donde el alumnado podía participar de manera más activa. La red ofreció un espacio donde creadores y consumidores pueden publicar sin necesidad de tener amplios conocimientos digitales (Cruz, 2014, p. 7).

Años después llegaron las redes sociales y los grandes avances tecnológicos, que acabaron convirtiendo los teléfonos móviles en pequeños ordenadores. De acuerdo con las palabras de Mar Cruz Piñol (2014, p. 9):

[...] los móviles se conectaron a Internet y se convirtieron en verdaderos ordenadores, con aplicaciones integradas que permitían la comunicación sin límite de caracteres. E inmediatamente llegaron las redes sociales, que, una vez

más, ponían a un clic algo que es natural en la especie humana: los lazos y vínculos que nos sitúan e identifican en la sociedad. Y se empezaron a contabilizar los amigos a centenares o miles, y a compartir con ellos fotos, reflexiones, miedos, ilusiones... y mucho más.

De hecho, el confinamiento de 2020 forzó a la docencia a trasladarse a este entorno virtual, disparando el uso de este tipo de plataformas digitales en tan solo unas semanas. Entre las plataformas educativas más relevantes, destacan Google Classroom, Moodle o Blackboard, y las plataformas de reunión más populares a nivel global fueron Teams, Skype y Zoom (Paredes, 2020).

Sin embargo, cabe mencionar que esta modalidad ha sido, por mucho tiempo, criticada por su baja eficacia frente a la modalidad no presencial y por sus altas tasas de abandono, achacadas generalmente a la falta de autonomía (Rowe y Rafferty 2013; Van Laer y Elen, 2017; Jereb, 2007). No obstante, los datos indican que cada vez más estudiantes optan por esta variante, sobre todo en instituciones privadas.

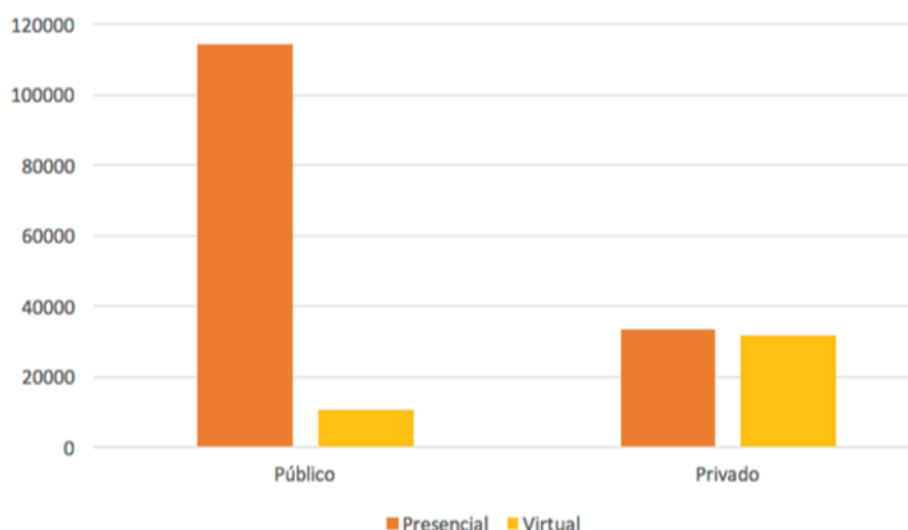


Figura 1. Número de estudiantes en centros públicos y privados.
Información extraída de Alejandre y Álvarez (2018, p. 47)

Los porcentajes aportado por el Gobierno de España reflejan un evidente éxito académico en aquellos alumnos que optan por la modalidad digital, independientemente de que estudien en centros públicos o privados (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 2019, p. 46).

	Grado 2015-16			Grado 2016-17		
	Rendimiento	Éxito	Evaluación	Rendimiento	Éxito	Evaluación
Total	77,7%	88,0%	88,3%	77,7%	87,8%	88,5%
Tipo de universidad						
Univ. Públicas	76,6%	87,4%	87,7%	76,5%	87,2%	87,8%
Presencial	79,1%	87,6%	90,4%	78,9%	87,4%	90,3%
No Presencial	44,2%	83,0%	53,3%	44,5%	82,4%	54,0%
Univ. Privadas	85,1%	91,8%	92,6%	85,1%	91,5%	93,0%
Presencial	86,8%	91,6%	94,8%	86,9%	91,3%	95,2%
No Presencial	77,2%	93,0%	83,0%	77,1%	92,6%	83,3%

Figura 2. Tablas del rendimiento académico de la modalidad no presencial en universidades públicas y privadas, extraída de Datos y cifras del sistema universitario español. Publicación 2018-2019 (Ministerios de Ciencia, Innovación y Universidades, 2019, p. 46)

Como grandes referentes de universidades públicas a distancia, destacan en España la UNED (Universidad Nacional de Enseñanza a Distancia) y la UOC (Universitat Oberta de Catalunya) o la Open University, en Reino Unido, pionera en la enseñanza virtual a nivel mundial.

Con esto, se advierte la relevancia que han adquirido los entornos virtuales en la actualidad, sobre todo en los estudios de especialización y posgrado, que resultan muy interesantes para poder cubrir las necesidades de un mercado laboral tan competitivo y saturado (Alejandre y Álvarez, 2018, p. 47).

2.2.2. ELE y las nuevas tecnologías

El primer foro de profesores de español fue creado en 1994. Sin embargo, tuvo que pasar un tiempo hasta que los avances permitieran enriquecer la interacción entre alumno y docente gracias a la multimodalidad, los hipervínculos, etc., los cuales facilitaban un sinfín de materiales complementarios. Héctor Ríos (2017, p. 34) sostiene que las nuevas nociones digitales han tenido un gran impacto en la autonomía del aprendizaje y desplazado la figura central y autoritaria del docente, que ahora no es más que un facilitador del conocimiento. Por su parte, el aprendiente es un sujeto responsable de su proceso de aprendizaje, y para que este fuera significativo debía basarse en el “desarrollo de estrategias metacognitivas, aprender a aprender, competencia comunicativa digital y en el concepto de autonomía” (Ríos, 2017, p. 245).

Es más, antes de la crisis de la Covid-19, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ya estaban experimentando una tendencia positiva. Expertos como María Rosa Pellicer (2013), Herminde Otero (2011), María Sequero (2014) o Leyre Bilbao han analizado las múltiples posibilidades que ofrece la nube como herramienta de consulta, interacción e inmersión. En la actualidad existe una oferta muy diversa en lo que se refiere a plataformas específicas para la enseñanza de ELE y, destacan algunas como el *Aula Virtual de Español* (AVE) del Instituto Cervantes, creada en 2014 o el portal *Diario ProfeDeELE 2.0*.

Aun cuando el futuro de la enseñanza digital es muy difícil de predecir, resulta preciso estar al tanto de las últimas tendencias. Por ejemplo, las redes sociales, como ya se ha mencionado con anterioridad, han modificado nuestro comportamiento social y poco a poco van ganando presencia en la enseñanza de idiomas. Por otro lado, Gerardo Arrarte vaticinaba la proliferación de los “mundos virtuales” (2011, p. 27), donde los usuarios podían explorar esos espacios a través de un personaje y a su vez eran capaces interactuar con otros individuos. Estas tecnologías, que hasta hace poco se habían limitado a mundo de los videojuegos, están comenzando a implementarse en la enseñanza de lengua.

Un proyecto pionero en el mundo de ELE es la aplicación diseñada por Edinumen: *Guadalingo*, un videojuego en el que se simula un contexto de inmersión lingüística para aprender español de una manera lúdica, permitiendo que el estudiante sea consciente de su progreso. “Es un recurso que ayuda a mejorar los niveles de implicación y de socialización en el contexto educativo” (Edinumen, 2018), que abarca los niveles A1, A2 y B1.



Figura 3. Interfaz de *Guadalingo*. Editorial Edinumen

Por otro lado, la Inteligencia Artificial (IA) avanza a pasos agigantados en este terreno. Se trata de “sistemas de procesamiento del lenguaje natural y de reconocimiento del habla, que nos permiten comunicarnos con las máquinas usando nuestro propio lenguaje humano en lugar de tener que adaptarnos al lenguaje formal de los sistemas informáticos” (Arrarte, 2011, p. 28).

También se pueden encontrar novedades en cuanto a la seguridad y autenticación de los certificados en línea, como la aplicación Blockchain o las plataformas multimedia como YouTube, responsable del nacimiento de los *edutubers*: “divulgadores de conocimiento que utilizan YouTube como herramienta y medio único de divulgación, sin usar ningún LMS ni contenidos multimedia” (Expo eLearning, 2020).

Todos estos avances, como se ha podido apreciar, están ayudando a dejar atrás la idea de que la educación a distancia “entorpece” el proceso de aprendizaje, sino todo lo contrario.

Parte de responsabilidad reside también en las editoriales de ELE, más que acostumbradas a perseguir la vanguardia y las últimas tendencias en la enseñanza de idiomas. Por este motivo, es necesario resaltar su relevancia en la comunidad educativa.

2.3. Editoriales de ELE

2.3.1. La importancia de las editoriales en la enseñanza y aprendizaje de ELE

De acuerdo con la definición de Alicia Puche, la editorial de ELE se cataloga como "aquella empresa que encauza su labor hacia la publicación de materiales específicamente diseñados para la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua o lengua extranjera" (2014, p. 12). En España estas gozan de una tradición de más de setenta años, pero apenas se ha investigado sobre el papel que juegan actualmente en la comunidad educativa y su desarrollo. Como empresas, la competencia en el mercado las ha obligado a perseguir la vanguardia y las últimas tendencias (Puche, 2014, p. 15). Por este motivo, se pueden encontrar en la actualidad materiales complementarios que abarcan muchos ámbitos de especialización: aspectos culturales o literarios; el español para los negocios, el turismo, la salud o entornos académicos; la preparación para los exámenes DELE e incluso la formación del profesorado.

Por este motivo, es un error pensar que el mundo editorial se limita a la generación de manuales y propuestas didácticas, pues su interés, trabajo e impacto trasciende más allá del simple beneficio económico. Así lo demuestra la tesis de Puche (2014), *El papel del sector editorial en la consolidación de la especialidad Español como LE*, uno de los escasos estudios interesados, precisamente, en analizar la aportación de las editoriales a este campo. La autora persigue, mediante encuestas realizadas directamente a conocidas editoriales de ELE (SGEL, Edinumen, Anaya ELE, Edelsa y Difusión), el análisis de su proceso de consolidación en el mercado, así como sus trayectorias; labores de investigación y formación; y la relación con sus clientes potenciales, es decir, los docentes (Puche, 2014, pp. 23-25).

Las respuestas a dichos cuestionarios sacaban a relucir cuestiones muy interesantes sobre la autopercepción de las editoriales. En primer lugar, todas definían su contribución a la enseñanza y formación como fundamental y protagonista y coincidían, generalmente, en que no era su cometido invertir tiempo en labores de investigación, relegando estas funciones al ámbito académico (pp. 40-41). En lo referente al mercado internacional, Puche sugiere, considerando la respuesta de las editoriales, que el alcance de estas más allá de las fronteras nacionales ha sido, por el momento, bastante insignificante (p. 40).

En última instancia, la autora agrega a su estudio una cuestión relacionada con el vínculo que las editoriales establecen con sus consumidores y la manera en la que dan a conocer sus iniciativas y proyectos. Todas las entrevistadas se mostraron a favor de las herramientas digitales para lograr este fin y, concretamente, nombraron las redes sociales de Facebook y Twitter, además de blogs, boletines, salas de prensa, foros y páginas web.

Como se puede observar, con el paso de los años estas empresas se han consolidado como elementos de referencia gracias a su compromiso con la comunidad educativa y a los avances tecnológicos. Con todo, es difícil saber qué componentes digitales marcarán el futuro de la actividad virtual de las editoriales, pues estas tendencias suelen ser bastante impredecibles (p. 92). Gracias a que estas han sabido adaptarse a las nuevas tendencias y

herramientas virtuales, hoy podemos sacar el máximo rendimiento a las herramientas que nos facilitan con la meta de mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado. Durante los meses de confinamiento hemos podido replantear nuestros valores educativos y reflexionar sobre la explotación de recursos que antes carecían de interés.

El abanico de posibilidades que se nos presentan en la red es extremadamente amplio, y pueden ser explotadas en el aula siempre que haya un profesor creativo y un alumno dispuesto. "El futuro está ya aquí [...] solo nos queda aprovechar todos esos recursos de forma creativa, sin olvidar que deben estar al servicio de nuestro objetivo principal: el aprendizaje de la lengua" (Arrerte, 2011, p. 29).

3. Metodología

Una vez analizado el rumbo de la enseñanza en línea y el papel de las editoriales de ELE, procedemos a investigar en la respuesta que estas dieron al inicio de la pandemia de 2020. Para ello se han seleccionado siete empresas españolas en función de su relevancia actual en la comunidad docente. Estas son: Anaya ELE, Difusión, Edelsa, Edinumen, EnClave-ELE, Habla con Eñe, y SM. Cabe mencionar que Edelsa y Anaya ELE son editoriales que pertenecen a Grupo Hachette Livre y, dado que el comportamiento de estas dos empresas ha sido prácticamente idéntico durante el estudio, se ha visto conveniente analizarlas de manera conjunta.

El canal principal utilizado para promocionar los recursos editoriales ha sido, principalmente, las redes sociales, motivo por el cual se han escogido las más relevantes (Facebook, Twitter e Instagram) para llevar a cabo este estudio, pues gran parte de las empresas anteriormente mencionadas tienen un perfil creado en dichas plataformas.

En lo referente a los criterios de análisis, nos centraremos en tres elementos: la naturaleza de los materiales ofrecidos (función, fecha de creación, etc.); el formato de la formación facilitada a los docentes (*webinarios*, cursos online, etc.) y su finalidad; y el nivel de interacción con los usuarios en estas plataformas (presencia de mensajes de apoyo a la docencia, publicaciones informativas sobre la Covid-19, promoción de sus recursos, etc).

En cuanto al procedimiento, se ha tenido en cuenta el periodo de confinamiento comprendido entre el 7 de marzo y el 5 de mayo, un total de 60 días en los que se incluye la semana previa a la declaración del Estado de Alarma decretado en España. Los datos han sido recogidos en tres tablas: en primer lugar, se ofrece la información que muestran las fechas de publicación de los recursos, listados de los contenidos de los *webinarios*, seguidamente, la formación facilitada y, por último, la información recogida de las redes sociales. Más adelante, estas tablas serán comentadas pormenorizadamente y se destacarán las tendencias más significativas, tanto generales como específicas de cada editorial.

4. Datos

4.1. Datos recopilados

En esta sección quedará resumida y detallada toda la actuación realizada por las editoriales de ELE para poder tener así una idea general de sus aportaciones durante el período comprendido entre el 7 de marzo y el 5 de mayo de 2020.

Las siguientes tablas están destinadas a exponer los materiales aportados, los recursos formativos ofrecidos al docente y el comportamiento en redes sociales de las empresas ya nombradas.

4.1.1. Materiales

	Materiales ya existentes o que han pasado a tener acceso abierto	Materiales creados durante la crisis del Covid-19	Función de los materiales
Edinumen	(13/03): Acceso gratuito a manuales digitales del curso. (03/04): Acceso gratuito a la <i>Eleteca</i> : 120 lecciones. (Anexo 1)	No consta.	Educativa.
Difusión	(14/03): Prueba gratuita la versión premium de <i>Campus Difusión</i> . (15/03): Acceso a la plataforma <i>The Spanish Hub</i> .	14 entregas <i>Hoy en Clase</i> y <i>Hoy en Clase Américas</i> . (Anexo 2) (13/03): Recopilación de recursos virtuales en <i>difusión.com</i> . (17/04): Adaptación de <i>REPORTEROS INTERNACIONALES 3</i> a plataformas digitales.	Educativa. Informativa: coronavirus, confinamiento, fases de la desescalada, recomendación de hábitos saludables... Motivacional.
Edelsa	(13/03): Acceso a <i>Aula Virtual</i> .	No consta.	Educativa.
Anaya ELE	No consta.	No consta.	No consta.

SM	Muestras digitales de manuales de infantil, primaria y secundaria. Prueba gratis de <i>ELE Actual Digital</i>. (18/03): Acceso a la aplicación M.A.R.S.	Nueva sección: <u><i>Yo Aprendo en Casa</i></u>. Podcasts en Spotify sobre matemáticas, inglés, ciencias sociales...	Educativa. Motivacional.
Habla con Eñe	Descuentos en la plataforma <i>HABLA CULTURA</i>. Acceso de prueba a la plataforma <i>Método HABLA</i>.	Entrega n.º 84 de <u><i>Punto y Coma</i></u>.	Educativa. Informativa: Covid-19. Motivacional.
EnClave-ELE	Descuentos en la plataforma <u><i>Blinklearning</i></u>. Materiales de la editorial en la biblioteca virtual del <i>Instituto Cervantes</i>.	Acceso a la guía docente de <i>¡Genial!</i>	Educativa.

4.1.2. Formación

	Webinarios	Cursos y plataformas	Otros
Edinumen	Total: 6 (Anexo 3) Duración: 30 min. Aforo: 500 personas. Disponibilidad: sí, en YouTube.	Cursos NOOC para docentes de ELE. Certificados adaptativos. (Anexo 4) Titulación EIDELE	Videos en YouTube. <i>eBook gratuito: Competencia docente en lenguas extranjeras.</i> Boletín ProfELE.
Difusión	Total: 13 (Anexo 5) Disponibilidad: sí, en <i>Campus Difusión</i> , pero solo los que tratan sobre la enseñanza virtual son gratuitos.	Campus Difusión.	Blog Difusión: novedades y noticias de ELE.
Edelsa y Anaya	Total: 6. (Anexo 6) Aforo: 250 personas. Disponibilidad: sí, en <i>Territorio ELE</i> .	Anuncio del curso <i>Literatureando</i> .	No consta.
SM	Total: 3. (Anexo 7) Duración: 1 hora. Disponibilidad: Sí, en su página web.	(19/04) Cursos: 1. Comprensión lectora para nativos digitales. 2. Cómo gestionar el tiempo de manera eficaz.	<u>Blog SM</u> : 31 artículos. (Anexo 8) <u>Conversaciones del revés</u> . Disponibilidad: sí, en IGTV y YouTube.
Habla con Eñe	No consta.	No consta.	Acceso a la revista <i>Punto y Coma</i> .
EnClave- ELE	Total: 3. (Anexo 9) Disponibilidad: sí, en YouTube (lista de reproducción: " <u>De profesor a profesor</u> ").	No consta.	(18/04): <u>I Jornada en línea para la enseñanza de ELE a niños y adolescentes</u> : 4 talleres. Disponibilidad: Sí, en su página web. (Anexo 10) Vídeos formativos en YouTube.

4.1.3. Redes sociales

1. Promoción de recursos (materiales, <i>webinarios</i> , cursos, plataformas...)		
Edinumen	Sí	13 de marzo: primera notificación sobre los futuros cursos gratuitos y disponibilidad de herramientas digitales.
Difusión	Sí	13 de marzo: primera publicación promocionando <i>webinarios</i> sobre enseñanza <i>online</i> y herramientas digitales. Casi todos los días se animaba a hacer uso de estos. Twitter: única plataforma donde se anuncian los <i>webinarios</i> de <i>The Spanish Hub</i> y su plataforma virtual.
Edelsa y Anaya ELE	Sí	13 de marzo: primera publicación promocionando el <i>Aula Virtual</i> . Información de los <i>webinarios</i> y cursos en línea.
SM	Sí	Con mucha frecuencia y un estilo muy característico, que les distingue de las demás editoriales.
Habla con Eñe	Sí	10 de marzo: promoción de las plataformas <i>HABLA</i> y <i>HABLA CULTURA</i> .
EnClave-ELE	Sí	12 de marzo: publicación del listado de herramientas útiles en la Guía Docente de <i>¡Genial!</i> Sorteo de un manual de la editorial con motivos del Día del Libro. Promoción de recursos virtuales, como vídeos de YouTube.

2. Mensajes de apoyo a los docentes		
Edinumen	Sí	Muy escasos y al inicio del confinamiento.
Difusión	Sí	Creación del <i>hashtag</i> #ApoyoELE y #miclaseencasa Fotografías con el personal de la editorial dando clase desde casa.
Edelsa y Anaya ELE	No	No consta.
SM	Sí	12 de marzo: primeros mensajes de apoyo. Concierto virtual en homenaje a los docentes.
Habla con Eñe	No	No hay actividad.
EnClave-ELE	No	No consta.

3. Publicaciones informativas sobre el Covid-19, pautas sanitarias o el confinamiento		
Edinumen	No	Apenas se menciona el coronavirus o el confinamiento.
Difusión	No	Uso del <i>hashtag</i> #miclaseencasa.
Edelsa y Anaya ELE	No	No se hace mención ni a la pandemia ni al confinamiento.
SM	Sí	Uso de los <i>hashtags</i> #YoAprendoEnCasa, #YoLeoEnCasa, etc. Llamamiento a la responsabilidad social, animando al usuario a quedarse en casa. Publicaciones sobre la gestión de las emociones en el ámbito familiar.
Habla con Eñe	No	No hay actividad.
EnClave-ELE	No	Apenas se menciona el coronavirus o el confinamiento.

4. Gestión de las redes sociales		
Edinumen	Sí	Adaptación del mensaje al formato de cada red social. .
Difusión	Sí	Publicaciones casi diarias en las tres plataformas. Los profesores compartían sus experiencias con la enseñanza virtual en Twitter a través del <i>hashtag</i> #ApoyoELE.
Edelsa y Anaya ELE	Sí	Publicaciones poco frecuentes, pero con información muy precisa. Los <i>webinars</i> llenaban su aforo al poco tiempo de ser anunciados.
SM	Sí	Mismo trato a las tres redes sociales, siempre con una reacción muy positiva por parte de los seguidores. Publicaciones frecuentes. Se anima a los usuarios y a las familias a hacer una foto en casa como si estuvieran viajando por algún país del mundo.
Habla con Eñe	No	No hay actividad.
EnClave-ELE	Sí	Mismas publicaciones en Facebook y en Twitter, aunque en esta última se percibe mucha más interacción.

5. Otras publicaciones		
Edinumen	Sí	Celebración del Día del Libro. Recomendación de artículos académicos y formativos.
Difusión	Sí	Celebración del día del libro. Mensajes de ánimo para los usuarios.
Edelsa y Anaya ELE	Sí	Agradecimiento por la enorme participación en los <i>webinarios</i> .
SM	Sí	Celebración del Día del Libro, del Padre y de la Madre. Mensajes de agradecimiento al colectivo sanitario.
Habla con Eñe	No	No hay actividad.
EnClave-ELE	Sí	Publicaciones con imágenes imprimibles para realizar algún tipo de actividad lúdica. Sugerencias de actividades que se pueden hacer en casa para aprender español. Recomendación de artículos de interés del Instituto Cervantes y otros profesionales de la docencia. Celebración de un concurso creativo con motivo de la I Jornada Virtual para la enseñanza de ELE.

5. Resultados

A continuación, se detallarán los resultados mostrados en las tablas referidos primeramente a cada editorial y, más adelante, a las tendencias generales en función de los parámetros ya comentados.

5.1. Resultados específicos por editorial

5.1.1. Edinumen

La editorial ha tenido una respuesta muy eficaz al confinamiento, dejando una gran cantidad de recursos a nuestra disposición. Sus propuestas se registran desde el 13 de mayo, adelantándose al resto. Destacan entre ellos: la plataforma ELEteca, que autorizaba acceso libre durante 30 días. A su vez, organizó *webinarios* desde el principio de la pandemia con el fin de instruir en plataformas comunicativas como Zoom y Skype. Se conoce el éxito de esta iniciativa porque estos se llegaron a repetir en dos turnos diarios y el aforo tuvo que ampliarse a 500 personas por sesión, las cuales quedaron subidas también a la plataforma de YouTube.

Además, la editorial adelantó la salida de sus NOOC: cursos en línea breves y sin límite de participantes.

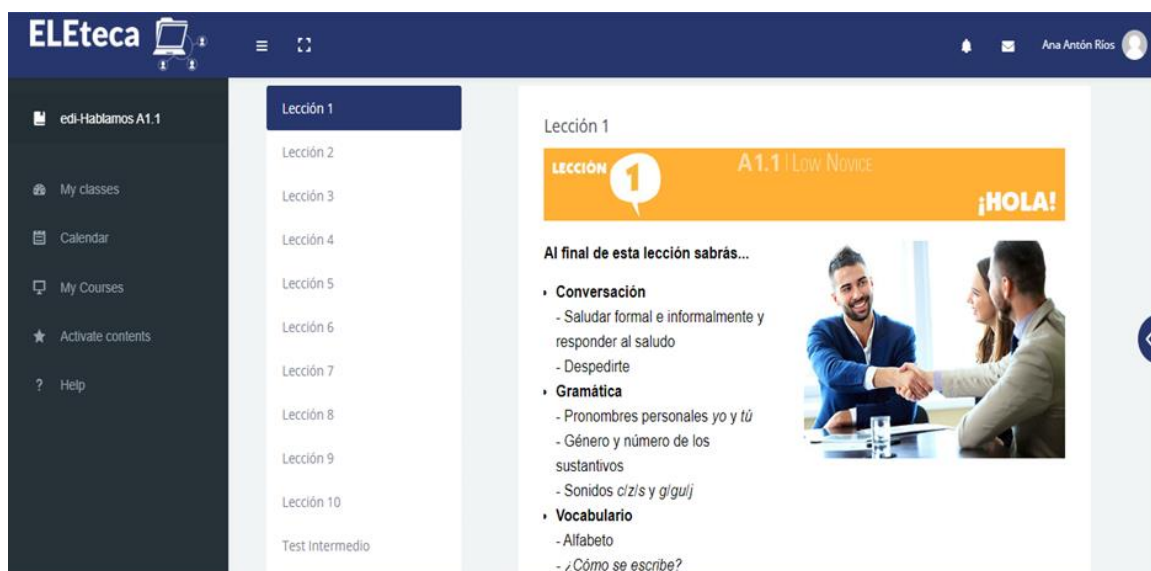


Figura 4. Plataforma ELEteca. Editorial Edinumen

En cuanto a sus redes sociales, estas han sido esenciales a la hora de promocionar sus novedades y recursos. Sin embargo, cada plataforma recibía un trato especial, adaptando sus mensajes a cada interfaz y a la limitación de caracteres.

5.1.2. Difusión

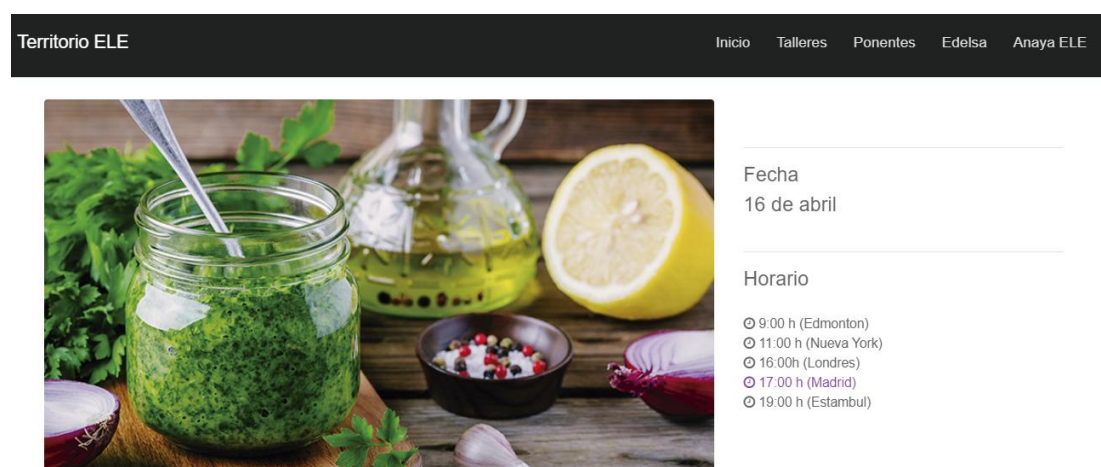
Esta editorial no registró actividad hasta el día 14 de marzo, cuando ofrece su acceso gratuito trimestral Premium a la plataforma *The Spanish Hub*. En este espacio se puede encontrar una gran variedad de recursos para enseñanza y formación en línea y de temática muy variada (libros, vídeos, ejercicios, *webinars*, etc.). Además, en redes sociales han contribuido de manera muy diligente mediante *hashtags* al apoyo de la docencia en línea (#ApoyoELE y #miclaseencasa). Cabe mencionar también las entregas *Hoy en Clase* que, con mucho acierto, han ayudado tanto a alumnos como a profesores a afrontar la situación de crisis de una manera más llevadera, ya sea por la información sobre la pandemia, el humor, o su valor como material didáctico.



Figura 5. Enseñanza a distancia: nueva sección de *Campus Difusión*

5.1.3. Edelsa y Anaya ELE

El 13 de marzo anunciaron desde las redes sociales de Edelsa sus ofertas: acceso a libros virtuales. Sin embargo, no es hasta principios de abril cuando se empieza a ofrecer a todos los maestros versiones de prueba de algunos manuales de Edelsa a través de *Aula Virtual* (*Vente A1*, *Vente*, *Código ELE*, etc.). Además, se llevaron a cabo numerosos *webinarios* como colaboración entre ambas empresas. Estos contenían temas muy diversos, como la gamificación en el aula, pero se dedicó ninguno a la enseñanza virtual. En lo referente a las redes sociales, estas editoriales solo tenían perfiles activos en Facebook, siendo las publicaciones en ambos bastante similares. Aunque las interacciones no eran sobresalientes, alcanzaban el aforo máximo de las sesiones virtuales con relativa rapidez.



Webinar | El aprendizaje del español a través de ámbitos socioculturales: la gastronomía, el deporte y la moda

Figura 6. Webinar de Anaya ELE y Edelsa celebrado durante la cuarentena

5.1.4. SM

Aunque esta editorial no está especializada en ELE, muchos docentes se han podido beneficiar de sus propuestas didácticas. En su página web podían acceder a manuales que se ajustaran a su asignatura, el nivel del alumnado e incluso a la comunidad autónoma donde impartieran clase. A su vez, quedaba disponible en su página web el apartado “Yo aprendo en casa”, al que los más pequeños podían acceder para aprender sobre diferentes asignaturas de la escuela y de manera lúdica. La editorial también contaba con la aplicación didáctica M.A.R.S., un juego en el que los alumnos de primaria podían repasar contenidos del curso.

La empresa llevó a cabo también a numerosos *webinarios* de temática muy variada que podía interesar a docentes de ELE, pero también de educación primaria y secundaria a familias y alumnos.

Por otra parte, el 7 de abril se inauguró en redes sociales la sección *Conversaciones del Revés*, un *podcast* en Instagram con una gran acogida en el que se reflexionaba sobre la enseñanza y su situación en aquel contexto. Dichas conversaciones quedaron subidas a IGTV y YouTube. En comparación con su actividad en el resto de redes sociales, esta última sobresale por encima de la media, publicando mensajes de ánimo y concienciación ciudadana; así como la creación de *hashtags* e interacción con los usuarios. Hubo incluso cabida para un concierto virtual en Instagram de la mano de Rosana Arbelo (@rosanaoficial), dedicado a los docentes. Destaca también la carta de Luis Fernando Crespo, director de SM, con palabras de ánimo y agradecimientos a esta comunidad.



Figura 7. Fotomontaje de las familias en las redes sociales de SM

5.1.5. Habla con Eñe

No se pudo afirmar que Habla con Eñe haya destacado durante la cuarentena por su movimiento en redes sociales. De hecho, algunos de sus perfiles llevan abandonados desde 2019. La última publicación fue realizada, no obstante, el 10 de marzo de 2020 en la plataforma

de Facebook. En esta se promocionaba el Método HABLA, destinado a niveles A1 y A2, que incluye explicaciones gramaticales, 200 vídeos y 1200 actividades autocorregibles; además de un acceso a la plataforma HABLA CULTURA, que cubre más de 150 en los niveles de destreza desde el nivel A1 hasta el B2.

Además, la compañía cuenta con su revista bimensual para aprender español *Punto y Coma*. La entrega de marzo ha sido dedicada a la Covid-19: medidas sanitarias, el origen de los aplausos al personal sanitario, etc. Sin embargo, en sus páginas también encontramos temáticas relacionadas con la ecología, economía y literatura.



Figura 8. Portada de *Punto y Coma*. Entrega n.º 84

La editorial lanzó también la plataforma *Punto y Coma-Full Access*, donde dejaba disponibles todas las publicaciones de la revista desde 2006, lo cual sobrepasa la suma de 300 actividades, 600 textos, y 500 audios en español en sus variedades de Latinoamérica y España. Por último, cabe mencionar que la empresa cuenta con algunos vídeos en YouTube y aunque no lo haya anunciado en sus redes, resultan muy útiles para repasar contenidos de vocabulario y conceptos gramaticales. La cuenta en cuestión se denomina *Habla con Eñe – Aprender español y cultura*.

5.1.6. EnClave-ELE

Esta editorial también ha ofrecido una alternativa a la comunidad de ELE, no tanto en lo que a creación de materiales específicos se refiere, sino en cuanto a la recopilación de herramientas para la enseñanza en línea. Asimismo, junto a la guía docente gratuita del manual *¡Genial!* (nivel A2) se incluyó un libro del alumno y un cuaderno de actividades autocorregibles, vídeos y una licencia válida por 14 meses.

A su vez, la empresa se ha encargado de recomendar a los docentes la gran fuente de recursos que supone la Biblioteca Virtual del Instituto Cervantes, donde se pueden encontrar propuestas didácticas diseñadas por ellos mismos. En lo referente a formación docente,

EnClave-ELE ha sabido adaptarse a las circunstancias y promocionar sus recursos y manuales a través de *webinarios*. Además, celebró el día 18 de abril la *I Jornada en línea para la enseñanza de ELE a niños y adolescentes*, en la que se presentaron cuatro talleres, tres de los cuales estaban destinados a la enseñanza en línea.

Mientras tanto, en redes sociales sus publicaciones lanzaban un mensaje optimista y de apoyo a la enseñanza frente a la situación del coronavirus, incluso llegaron a difundir imágenes con recortables de sus manuales e infografías con un listado de actividades para aprender español en casa. Por la general, se advierte un ambiente bastante interactivo en sus plataformas.

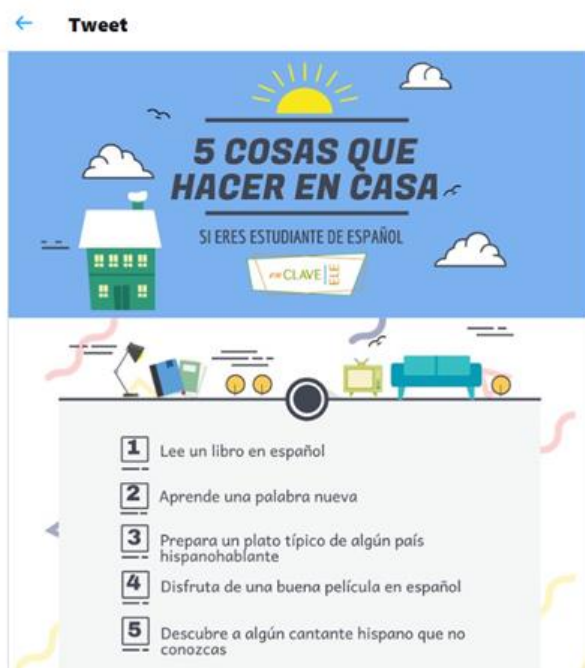


Figura 9. Actividades para aprender español sugeridas por EnClave-ELE en sus redes sociales

5.2. Tendencias destacadas

A continuación, se analizarán con mayor detenimiento las características de los patrones de actuación más repetidos entre las editoriales a lo largo de los 60 días que comprende el estudio.

5.2.1. Disponibilidad de materiales en línea (gratuitos y de pago)

La variedad de materiales facilitados tanto al alumnado como al profesorado ha sido extremadamente amplia. No obstante, todas las editoriales presentan un factor común, a excepción de SM: la promoción de estos en sus redes sociales, en la mayoría de las cuales se promocionaba un acceso gratuito temporal. Además, dichas plataformas disponían de materiales provechosos para aquellos docentes con dificultades para desenvolverse en la modalidad no presencial.

La editorial de SM, por su parte, proponía diariamente actividades didácticas en su página web, concretamente en la sección *Yo aprendo en Casa*. Dichas tareas no iban enfocadas al ámbito de la enseñanza de ELE, pero no dejaban de ser propuestas que el profesor, con creatividad, podía adaptar para este fin.

5.2.2. Formación de profesores a distancia

En cuanto a la formación en línea a los docentes, se advierte una tendencia con un éxito abrumador: los *webinarios*. A excepción de la editorial Habla con Eñe, todas las editoriales han retransmitido estas sesiones virtuales, abordando temáticas muy diversas y dejándolas disponibles en la red para su posterior consulta.

Destacan también cursos formativos (aunque no todos destinados a la enseñanza de ELE *online*), blogs y boletines, muy recurridos para informar sobre la actualidad de la docencia virtual. Como ejemplo de estos últimos tenemos el *Blog Difusión*, *Blog SM* y *Boletín ProfELE*.

Una de las iniciativas más creativas a lo largo de este periodo ha sido *Conversaciones del revés*, el proyecto de SM donde se entrevistaban a profesionales de la educación y otras figuras relevantes no ligadas, necesariamente, a este sector. Cabe destacar también la iniciativa de EnClave-ELE, que celebró una jornada virtual de ELE el día 18 de abril.

En términos generales, la formación ofrecida a los tutores ha sido bien acogida, aportando soluciones a un problema tan inexorable y temido como la enseñanza virtual.

5.2.3. Actividad en redes sociales

Aunque el patrón de actuación de las editoriales en sus perfiles ha sido muy variado, bien es cierto que comparten algunas similitudes. La semana anterior al 14 de marzo se caracterizó por una oleada de cancelaciones de eventos a causa de la crisis sanitaria. Las primeras medidas ante la suspensión de las clases presenciales no llegaron hasta el 10 del mismo mes en forma de anuncios de recursos virtuales y mensajes de apoyo a la comunidad. La editorial Habla con Eñe fue la primera en dar respuesta, publicando el anuncio de sus plataformas HABLA y HABLACULTURA, aunque no volvió a realizar ninguna publicación en los 60 días posteriores. Por otro lado, muchas han sido las editoriales que han limitado su contenido en redes a la promoción de sus recursos, a excepción de algunos días puntuales o eventos señalados.

Por su parte, las editoriales Difusión y SM, a diferencia de las demás, han dedicado una cantidad considerable de mensajes de apoyo a la docencia e informado también sobre la importancia de las emociones durante la cuarentena, tratando el tema de la Covid-19 con total naturalidad. En este sentido, ambas empresas han llevado a cabo iniciativas muy interesantes y han podido forjar un sentimiento de comunidad entre sus seguidores mucho más fuerte que en las redes de sus compañeras. Por ejemplo, han creado *hashtags* que requerían la participación de los usuarios, publicado mensajes de apoyo a los docentes, etc. Precisamente, estas dos editoriales son las que más interacción han tenido en sus redes sociales. Estas han tenido un papel clave en la promoción de los recursos anteriormente analizados, pues a través

de ellas los profesores, más que nunca, han podido beneficiarse de infinitas ventajas y conocer las últimas novedades y crear una comunidad.

6. Conclusiones

6.1. Principales aportaciones de la investigación

La pandemia de 2020 ha afectado en gran medida a la comunidad educativa, sometiéndola a grandes cambios. Sin embargo, este contexto nos ha llevado a conocer el valor de las nuevas tecnologías en el aula, que han demostrado ser efectivas tanto para fines tanto formativos como educativos, más aún ante la crisis sanitaria que se prolonga hasta día de hoy. Gracias a la decisión de analizar la actuación de las editoriales durante el estado de alarma, hemos podido conocer su papel protagonista y la infinidad de recursos disponibles en el mercado, pues además de facilitar el trabajo, pueden servir de inspiración en nuestra labor docente.

Hemos podido comprobar, a su vez, que nuevas tecnologías han demostrado ser más que efectivas tanto para fines formativos como educativos.

Con todo esto, solo queda mencionar que el objetivo del trabajo ha sido, precisamente, demostrar cómo las clases no presenciales han podido seguir adelante gracias, en parte, a muchas de las iniciativas llevadas a cabo por las editoriales de ELE, y los descubrimientos de este estudio han resultado ser reveladores. Procedemos a dar respuesta a las preguntas de investigación:

P1: ¿Las editoriales de ELE han continuado ofreciendo formación al profesorado en modalidad online? ¿Qué tipo formación han impartido (formación general sobre enseñanza de ELE, formación específica sobre enseñanza en línea, gestión de emociones, uso de nuevas tecnologías...)?

Sí, todas las editoriales aquí analizadas han hecho su aportación a la comunidad docente de una manera u otra. Por un lado, debido a las circunstancias, han ofrecido un descuento o un periodo de prueba gratuito. No se trataba de materiales nuevos, sino de plataformas, aulas virtuales y suscripciones a boletines y revistas.

La temática de los materiales solía limitarse a la función educativa, cubriendo las necesidades comunicativas indicadas en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Era el caso de actividades, manuales y propuestas didácticas: recursos muy valiosos, aunque desvinculados de la realidad del momento.

No obstante, también hay materiales que han sobresalido por cubrir otras cuestiones relacionadas con el contexto en el que se crean: recomendaciones sanitarias del gobierno, la gestión de las emociones en la cuarentena, la recomendación de hábitos de vida saludables, etc. Dichos materiales son los proporcionados en mayor parte por las editoriales Difusión (*Hoy en Clase* y *Hoy en Clase Américas*) y SM (*Blog SM*).

P2: ¿Las editoriales de ELE han continuado ofreciendo formación al profesorado en modalidad online? ¿Qué tipo formación han impartido (formación general sobre enseñanza de

ELE, formación específica sobre enseñanza en línea, gestión de emociones, uso de nuevas tecnologías, etc.)?

Las editoriales han seguido formando al profesorado en el medio virtual. El tipo de formación, como cabía esperar, se centraba sobre todo en la enseñanza *online*, atendiendo a las necesidades de los docentes en ese momento: aprender a utilizar plataformas como Zoom o Skype, optimizar el tiempo de las clases, mantener la motivación de los alumnos, etc. El medio más utilizado para ofrecer este servicio han sido los *webinarios*, lógicamente. Por otro lado, también se hacía uso de estas sesiones para explicar el funcionamiento de sus propias plataformas y recursos virtuales.

Sin embargo, algunas editoriales han querido continuar con su programación original, ofreciendo *webinarios* de carácter general, al margen del confinamiento, crisis sanitaria o el teletrabajo: la gamificación en el aula de ELE (Edelsa y Anaya ELE), la planificación de las clases para niños (Difusión), la adaptación de materiales *online* (Edinumen), el español para los negocios (Edelsa y Anaya ELE), entre una infinidad de listados que se pueden consultar en el documento de Anexos.

A su vez, podemos encontrar cursos de formación *online* (EIDELE, los NOOC para los docentes de ELE de Edinumen; el Curso de Comprensión Lectora para Nativos Digitales de SM, etc.). Por otro lado, los profesores también han tenido accesos a vídeos, *eBooks*, *blogs*, boletines y revistas que les permitían conocer la actualidad y las últimas novedades de ELE.

P3: ¿Cómo ha sido la interacción en redes sociales (YouTube, Instagram, Facebook y Twitter) de las editoriales de ELE con los usuarios (promoción de recursos, mensajes emocionales, actividades interactivas, etc.)?

La actividad en redes sociales es donde mejor se puede apreciar la forma de proceder de cada editorial (su manera de comunicar, la filosofía de la empresa, su especialización, las colaboraciones que realizan, etc.), algunas fomentaban más que otras la interacción con los usuarios mediante diferentes iniciativas, publicaban mensajes en solidaridad con la docencia y la sanidad, etc. Las editoriales Difusión y SM son las que más han destacado en este aspecto. Asimismo, el constante análisis de las redes sociales también ha permitido comprobar que son un vehículo muy efectivo para hacer llegar a los consumidores un producto y un mensaje. Durante el confinamiento, la circulación en las redes ha sido más alta de lo habitual, lo que las ha convertido en una herramienta muy valiosa para el posicionamiento de las editoriales en el campo de la enseñanza del español, especialmente durante el desarrollo de la pandemia.

6.2. Implicaciones pedagógicas

Como ya hemos comentado en numerosas ocasiones, la enseñanza en línea ha aterrizado en nuestras vidas de manera forzosa. Sin embargo, lejos de paralizar a la comunidad educativa, esta se ha reinventado, ideando estrategias creativas para alcanzar sus objetivos. Esto no quiere decir que nos hayamos adaptado a este contexto sin dificultades, pero sí que lo hemos hecho de una manera eficaz. Por este motivo, creemos que la educación a distancia no va a ser un fenómeno temporal, sino que ha venido para quedarse, pues ha quedado evidenciado que esta modalidad es viable y efectiva. Por ello, es imprescindible la formación

en la enseñanza en línea y en el uso de herramientas tecnológicas; así como la adaptación de materiales presenciales.

Por otro lado, queremos poner en valor la colaboración y la solidaridad de las editoriales españolas que han sido analizadas en este artículo. Como hemos podido comprobar, las redes sociales han jugado un papel muy importante en su misión divulgativa, pues en estas se han publicado todas sus iniciativas y ayudas destinadas a los docentes y alumnos. Por ello, creemos que es necesario fortalecer las relaciones entre los usuarios y estas empresas a través de estas plataformas, pues, como ya sabemos, son una fuente muy valiosa para la comunidad de ELE. Además, estas empresas son las que se permiten arriesgar por nuevos proyectos vanguardistas, muchas veces relacionados con la IA y la enseñanza en línea: videojuegos para el aprendizaje del español, módulos formativos, plataformas interactivas, etc., con el fin de mejorar la experiencia de enseñanza-aprendizaje, mantener actualizada a la comunidad docente y optimizar los niveles de implicación y motivación en el aula. Un discente enseña, pero nunca debe dejar de aprender. Por este motivo es importante resaltar las ventajas de participar en estas interacciones virtuales durante el periodo analizado. Recordemos el enorme poder de divulgación que las editoriales han tenido durante el confinamiento y de las múltiples iniciativas que se llevaron a cabo.

Gracias al refuerzo de estos vínculos, no solo el profesorado puede servirse de una inmensa fuente de recursos, sino que estas empresas pueden estudiar con mayor acierto las necesidades del mercado y las tendencias educativas. En el nuevo escenario virtual que se ha estado gestando en los últimos meses esta necesidad de retroalimentación ha quedado más que evidenciada. Una prueba de ello podría ser la enorme demanda de formación, reflejada sobre todo en la vasta participación de los *webinarios* y la interacción en otras plataformas virtuales.

Por último, cabe destacar la importancia de permanecer actualizado en las nuevas tecnologías y de sus implicaciones en el aula de idiomas. Dado que estas van ganando terreno día a día, sería un error dejarlas de lado e ignorar su potencial.

6.3. Limitaciones y futuras líneas de investigación

Para finalizar este artículo, cabe mencionar las limitaciones que este presenta. En primer lugar, el periodo de estudio abarca 60 días, que no pueden ser representativos de todo el Estado de Alarma que ha tenido lugar en España, por lo que muchas respuestas de las editoriales se han quedado fuera de este análisis.

Por otro lado, también ha sido difícil calibrar la acogida de dichas iniciativas ya que apenas se realizaban anuncios al respecto salvo cuando se agradecía en redes sociales la enorme participación en algunos *webinarios*, como es el caso de las de Edinumen y EnClave-ELE.

En cuanto a futuras líneas de investigación, sería interesante que futuros estudios se centraran en el desarrollo de la enseñanza en línea pues, como ya hemos dicho, no parece que sea un fenómeno transitorio, sino que probablemente vaya cogiendo aún más fuerza en los años venideros. De su evolución depende que los avances tecnológicos y las iniciativas pedagógicas se adapten cada vez mejor a esta modalidad.

Además, los estudios relacionados con las editoriales de ELE son muy escasos, y sería muy positivo indagar en cuanto al valor de estas en la comunidad de ELE y, por qué no, compararlas con sus compañeras de lenguas extranjeras. Podrían destacar estudios que cotejen sus metodologías, el ritmo de creación de materiales, o su interés por la investigación y la formación docente. Tampoco se puede obviar la importancia de las emociones en el aula y el impacto emocional que ha tenido una situación de confinamiento, la ansiedad y el estrés en el proceso de E/A. Las emociones juegan un papel capital en los procesos cognitivos y, durante este tiempo, estos se podrían haber visto alterados.

Finalmente, vemos conveniente concluir este artículo con el reconocimiento a la labor de tutores y docentes, agradeciendo su gran esfuerzo durante los largos meses de cuarentena. Pertenecemos a una comunidad con una gran responsabilidad frente a la sociedad y que, lejos de frenarse, ha dado ejemplo de resiliencia, esfuerzo y solidaridad ante una crisis sanitaria sin precedentes.

Bibliografía

- Álvarez, E., Alejaldre, L. (2018). Los entornos virtuales de aprendizaje y la democratización del conocimiento: la formación online de profesores de ELE en la sociedad tecnológica. *Lenguaje y textos*, 48, pp. 45-57. https://www.researchgate.net/publication/329954100_Los_entornos_virtuales_de_aprendizaje_y_la_democratizacion_del_conocimiento_la_formacion_online_de_profesores_de_ELE_en_la_sociedad_tecnologica
- Bilbao, L. (2012). La web 2.0 como medio de integración e inmersión lingüística de los inmigrantes en el aula de ELE. Blecua, B., Borrell, S., Crous, B. y Sierra, F. (Comp.), *XXIII Congreso Internacional de la ASELE*, pp. 239-246. Girona, España.
- Crespo, L. (3 de abril de 2020). Carta abierta a todos los profesores en medio del coronavirus [Entrada en blog]. Vida Nueva Digital. Recuperado el 29 de mayo de 2020 en <https://www.vidanuevadigital.com/tribuna/carta-abierta-a-todos-los-profesores-en-medio-del-coronavirus-luis-fernando-crespo/>
- Cruz, M. (2014). Veinte años de tecnologías y reflexiones en torno a la enseñanza de español como lengua extranjera en la era de internet. *MarcoELE*, 19, n/a. Recuperado de <https://marcoele.com/descargas/19/cruz-tecnologias.pdf>
- De Haro, J. J. (2020). La docencia en tiempos de crisis sanitaria. *Educación 3.0*. <https://www.educaciontrespuntocero.com/opinion/docencia-en-tiempos-de-crisis-juan-jose-de-haro/>
- Edinumen. (2018ª). Edinumen: *Guadalingo*. <https://edinumen.es/guadalingo/>
- Equipo SM (Ed.). (30 de marzo de 2020). Educación emocional en familia [Entrada en blog]. https://www.grupo-sm.com/es/post/educacion-emocional-en-familia?utm_medium=&utm_source=linktree&utm_campaign=educaci%c3%b3n+emocional+en+familia

- Estaire S., y Fernández S. (2013). Competencia docente en lenguas extranjeras y formación de profesores: un enfoque de acción. Madrid: Edinumen.
- European Centre for Modern Languages of the Council of Europe (29 de mayo de 2020). Treasure Chest of Resources for Teachers. <https://www.ecml.at/Resources/TreasureChestofResources/Teachers/tabid/4404/language/en-GB/Default.aspx>
- Expo E-learning. (20 de abril de 2020). EXPOEARNING: *Tendencias en eLearning y Formación Online*. <https://www.expoelearning.com/tendencias-elearning/>
- Gortan, A., y Jereb, E. (2007). The Dropout Rate from E-Learning Courses and the Satisfaction of Students with E-Learning. *Organization*, 40(6), pp. 248-257. https://www.researchgate.net/publication/228682231_The_dropout_rate_from_e-learning_courses_and_the_satisfaction_of_students_with_e-learning/citations
- Grupo SM. (16 de marzo de 2020). *M.A.R.S., la app para divertirse repasando en casa* [Entrada en blog]. Blog SM. <https://www.grupo-sm.com/es/post/mars-la-app-para-divertirse-repasando-en-casa>
- Grupo SM. (2018). Yo aprendo en casa. Recuperado el 29 de mayo de 2020 de https://www.grupo-sm.com/es/yoaprendoencasa?utm_medium=&utm_source=linktree&utm_campaign=%23yoaprendoencasa
- Herrera, F. (21 de abril de 2020). *Enseñar español en línea: retos, actividades y herramientas* [Entrada en blog]. Un blog para profesores de español. <https://formacionele.com/ensenar-espanol-en-linea-retos-actividades-y-herramientas/>
- Herrera, F. J. (2007). Web 2.0 y didáctica de lenguas: un punto de encuentro. *Glosas didácticas*, 16, pp. 18-16.
- Herrera, F., y Conejo, E. (2009). Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera. *MarcoELE*, 9, pp.1-20, Granada, España.
- Instituto Cervantes (2020). Sobre el AVE: *Plataforma de aprendizaje*. https://ave.cervantes.es/informacion_general/sobre_AVE.htm
- Lozano, A. (18 de abril de 2020). El impacto psicológico de la población española ante el COVID19 [Entrada en blog]. Contra el estigma. <https://www.contraelestigma.com/el-impacto-psicologico-y-la-resistencia-de-la-poblacion-espanola-ante-la-covid19/>
- Ministerios de Ciencia, Innovación y Universidades. (2019). *Datos y cifras del sistema universitario español. Publicación 2018-2019*. (pp. 1-128). <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2af709c9-9532-414e-9bad-c390d32998d4/datos-y-cifras-sue-2018-19.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). Centre de Prensa: *COVID-19: cronología de la actuación de la OMS*. <https://www.who.int/es/news-room/detail/27-04-2020-who-timeline---covid-19>

- Otero, H. (2011). La Red: fuente de ejercicios gramaticales. Hernández, C., Carrasco, A., y Álvarez E. (Comp.), *XXII Congreso Internacional de la ASELE*, pp. 377-387. Valladolid, España.
- Paredes, L. (14 de mayo de 2020). Digital Trends: *Las mejores apps para realizar videollamadas o reuniones en línea* [Entrada en blog]. <https://es.digitaltrends.com/celular/apps-videollamadas-reuniones-online/>
- Pavlis-Korres, M. (2017). The Positive Effect of Evaluation on Improving E-learning Courses Addressed to Adults: A Case Study on the Evolution of the GSLLLY Courses in Greece over a Decade. *RedFame*, 5(1), pp. 1-11. https://www.researchgate.net/publication/310743302_The_Positive_Effect_of_Evaluation_on_Improving_E-learning_Courses_Addressed_to_Adults_A_Case_Study_on_the_Evolution_of_the_GSLLLY_Courses_in_Greece_over_a_Decade/citations
- Pellicer, M. (2013). Enseñanza y Aprendizaje (EyA) 2.0: Uso de wikis y blogs para el trabajo. M. Contreras, N. M. (Comp.), *XXIV Congreso Internacional de la ASELE*, pp. 575-586. Jaén, España.
- Prieto, R. (23 de marzo de 2020). La docencia en tiempos de coronavirus. El Digital Castilla la Mancha. <https://www.eldigitalcastillalamancha.es/el-comentario/706693643/La-docencia-en-los-tiempos-del-coronavirus.html>
- Puche, A. (2014). El papel del sector editorial en la consolidación de la especialidad Español como LE. (Trabajo inédito). Universidad de Alicante, San Vicente del raspeig, España.
- Ríos, H. (2017). Innovación en la didáctica de la enseñanza aprendizaje de lenguas. De consumidores pasivos a prosumirtuadores de contenido, 10, pp. 241-254. https://www.researchgate.net/publication/336836154_INNOVACION_EN_LA_DIDACTIC_ADE_LA_ENSEMANZA_APRENDIZAJE_DE LENGUAS_DE_CONSUMIDORES_PASIVOS_A_PROSUMIRTUADORES_DE_CONTENIDO
- Román, E. (2018). Aprender a aprender en la era digital: Tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2. Londres: Routledge.
- Rowe, F., y Rafferty, J. (2013). Instructional design interventions for supporting self-regulated learning: enhancing academic outcomes in postsecondary e-learning environments. *Journal of Online Learning and Teaching*, 9(4), pp. 590-610.
- The Guardian. (2020). News: *Cambridge University moves all lectures online until summer 2021*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/uk-news/2020/may/19/cambridge-university-moves-all-lectures-online-until-summer-2021>
- Van Laer, S., y Elen, J. (2017). In search of attributes that support self-regulation in blended learning environments. *Education and Information Technologies*, 22(4), pp. 1395-1454.

Anexos

Anexo 1.

Acceso gratuito a la Eleteca: 120 lecciones

1. Hablamos A1.1
2. Hablamos A1.2
3. Hablamos A2.1
4. Hablamos A2.2
5. Hablamos B1.2
6. Hola Amigos Nivel 1 (9 lecciones)
7. Hola Amigos Nivel 2 (9 lecciones)
8. Hola Amigos Nivel 3 (5 lecciones)
9. Hola Amigos Nivel 4 (4 lecciones)
10. Hablamos B1

Anexo 2

14 entregas Hoy en Clase y Hoy en Clase Américas

1. 8 de marzo: reivindicando los derechos humanos de las mujeres.
2. ¿Cómo es el cerebro de un hombre machista?
3. Decreto del estado de alarma: ¿Qué se puede hacer y qué no?
4. Coronavirus: el teletrabajo no era esto.
5. La pregunta permanece (Pedro Aznar)
6. ¿Qué planes culturales puedo hacer en casa?
7. "Para mirar la tele, deja el sofá y tírate al suelo; después, ¡baila!
8. La sana distancia puede salvar vidas.
9. Los gurús del confinamiento.
10. El autocuidado o la solidaridad, el lado 'bueno' del confinamiento.
11. 'No estás solo' de Rubén Blades y Carlos Vives.
12. La verdadera historia de la científica sin estudios que descubrió en coronavirus.
13. El arte como necesidad.
14. Mascarillas, comercios, transportes, restaurantes... Qué se podrá hacer a partir del lunes.

Anexo 3

Webinarios Edinumen

- (20/03 y 24/03): Zoom y Skype para clases grupales online.
- (27/03): EIDELE: tu espacio flexible de formación docente en línea.
- (31/03): Materiales Edinumen para la enseñanza digital a jóvenes y adolescentes.
- (02/04): Plataforma HABLAMOS: una solución para tus cursos de ELE en línea.
- (03/04): Nuevos contextos de enseñanza a jóvenes y adolescentes en Polonia.
- (21/04): Crear unidades didácticas adaptadas a sinohablantes.

Anexo 4

Cursos NOOC de PDP (Programa de Desarrollo Profesional) con certificados adaptativos (4, 7, 10 o 12 horas)

1. Adaptación de materiales online
2. T[®]IC y el componente emocional.
3. Actividades comunicativas en medios digitales
4. Interacción escrita en la era digital
5. Estrategias digitales para el aprendizaje de ELE

Anexo 5

Webinarios Difusión

1. Webinarios de carácter general.

- (8/03): Enseñar a distancia: una oportunidad para la transformación.
- (18/03): Campus difusión: tu herramienta para cursos en línea.
- (24/03): Webinar sobre proyectos didácticos: REPORTEROS EDICIÓN VIDEO.
- (15/04): Emociones, confinamiento y ¿además clases?
- (16/04): Sácale partido a los HOY EN CLASE: textos mapeados y locutados.
- (22/04): Aula internacional Plus, la solución más completa para tus clases hoy.
- (24/04): Planificar e impartir una clase en línea para niños.
- (06/05): Aula Plus, el manual ideal para tus clases en inmersión.

2. Webinarios de The Spanish Hub:

- (23/03): Buenas prácticas en la enseñanza del español en línea.
- (14/04): Proyectos para el curso universitario de español en EE.UU.
- (14/04): 6 componentes fundamentales de todo curso online y sus herramientas.
- (05/05): Enseñar español a niños mediante el trabajo por estaciones.

Anexo 6

Webinarios *Edelsa y Anaya ELE*

- (25/03): Situaciones reales en el español de los negocios.
- (26/03): Elementos que debe tener una actividad para que sea significativa.
- (14/04): La gramática en los niveles C: contextos, estructuras e intenciones.
- (16/04 y 23/04): El aprendizaje del español a través de ámbitos socioculturales: la gastronomía, el deporte y la moda.
- (21/04): La gramática en los niveles C: contextos, estructuras e intenciones.
- (28/04): De juego a juego y a aprender que esto es muy serio.

Anexo 7

Webinarios *SM*

1. The "I" in CLIL.
2. Francés en Primaria y estrategias de trabajo colaborativo
3. Conoce a nuestros autores. Un café con... Juanjo Vergara.

Anexo 8

Artículos *Blog SM*

- (11/03): 7 claves para que los niños y niñas no pierdan la rutina de las clases: guía para padres y madres.
- (11/03): SM Aprendizaje: un espacio con todo lo que necesitas.
- (12/03): Aprender en casa con apps educativas gratuitas.
- (15/03): Recursos para pasarlo en grande en familia.
- (16/03): M.A.R.S., la app para divertirse repasando en casa.
- (16/03): Tardes de cuento en SM.
- (18/03): 7 detalles para hacer por el Día del Padre (y para levantar los ánimos) en tiempos difíciles.
- (18/03): Sigue aprendiendo de forma gratuita con SM Formación.
- (18/03): Diviértete aprendiendo robótica y programación con Valeria y su profesora.
- (23/03): Spotify Podcast: otra manera de aprender desde casa.
- (26/03): Enciende la tele que comienza la clase.
- (26/03): Formaciones #YoAprendoEnCasa.
- (29/03): Viajamos a Australia... sin movernos de casa.
- (29/03): Viajamos a Japón... sin movernos de casa.
- (30/03): Educación emocional en familia.

(30/03): #NosQuedamosDeVacaciones.

(30/03): -Viajamos a Inglaterra... sin movernos de casa.

(31/03): Viajamos a Egipto... sin movernos de casa.

(31/03): Viajamos a Grecia... sin movernos de casa.

(31/03): Viajamos a Francia... sin movernos de casa.

(31/03): Viajamos a México... sin movernos de casa.

(02/04): Homenaje a todos los profesores del mundo en un concierto único.

(03/04): Posponemos el CILELIJ a julio de 2021.

(06/04): Viajamos a África... sin movernos de casa.

(16/04): La cantautora Rosana ofrece un concierto único en homenaje a todos los docentes del mundo.

(18/04): Premios El Barco de Vapor y Gran Angular 2020.

(23/04): #YoLeoEnCasa con SM.

Anexo 9

Webinarios EnClave-ELE

(17/03): "¿Qué hay de nuevo? Claves para entender las modificaciones en los nuevos modelos DELE A1 y A2."

(21/03): Taller para los profesores de ELE, desde la Instituto Cervantes de Varsovia.

(26/03): Presentación y charlas con las autoras de ¡Genial! nivel B1.1, un manual para jóvenes y adultos.

Anexo 10

I Jornada en línea para la enseñanza de ELE a niños y adolescentes

Taller 1: Técnicas y materiales para el DELEtrabajo escolar.

Taller 2: Actividades creativas para el aula de ELE.

Taller 3: Expresión desde tu habitación: actividades orales y escritas de producción en ELE.

Presentación Editorial: materiales y recursos para tus clases de ELE con niños y adolescentes.

Taller 4: Cómo "humanizar" e impartir tus sesiones en línea con recursos del aula presencial.

Anexo 11

Terrorismo

La serie española *Patria*, basada en la novela homónima de Fernando Aramburu, se ha convertido en una de las series de mayor éxito españolas en el mundo. Este éxito ha puesto en evidencia que el terrorismo es algo con lo que el ser humano se enfrenta casi todos los días. Desgraciadamente, muy a menudo aparecen artículos de periódico que informan de atentados que han ocurrido en diferentes partes del mundo. El ser humano tiene la oportunidad de aprender de estos atentados para que no vuelvan a repetirse. Con estos ejercicios proponemos dar a los estudiantes la oportunidad de conocer cómo funcionó uno de los grupos terroristas españoles más activos (ETA) con el trabajo de dos noticias sobre su desaparición en 2012 y la infiltración de comandos militares dentro de las filas de la organización etarra en los años 70 y 80. Asimismo, proponemos el visionado de la película *Sé quién eres*, dirigida por Patricia Ferreira en 2000, cuyo protagonista principal, Mario, que fue terrorista durante la época de la Transición, sufre de síndrome de Korsakoff, un tipo de amnesia.

Así pues, a continuación, te ofrecemos dos textos y una película relacionados con el tema del terrorismo con varios ejercicios para que practiques tu español. Estos ejercicios están enfocados para practicar el nivel C1 de español.

Texto 1

Lee el texto que tienes a continuación y haz los ejercicios propuestos.

Editorial: Perdón selectivo sin arrepentimiento

ETA intenta salvar su pasado a dos semanas de su desaparición formal y asume el daño causado no como algo injusto, sino como mera constatación



El coordinador general de EH Bildu, Arnaldo Otegi / Reuters

El comunicado que ETA hizo público ayer en el que reconoce «el daño que ha causado en el transcurso de su trayectoria armada» preludia su esperada desaparición con una selectiva petición de perdón dirigida exclusivamente hacia las víctimas «sin responsabilidad alguna», mientras se limita a mostrar «respeto» a todas las demás. A pesar del cambio en el lenguaje empleado, el texto refleja la negativa de la banda terrorista a asumir el espanto y la cruel injusticia que han supuesto los asesinatos de más de 850 personas durante cinco décadas de actividad violenta. La declaración representa una manera entrecortada y esquiva de atender los requerimientos de la inmensa mayoría de la sociedad y de las instituciones democráticas, ya que no renuncia a la vindicación de tan bárbara andadura y se limita a constatar sus efectos sin atisbo alguno de arrepentimiento. El tono autocrítico que por momentos adquiere se desvanece cuando lo que queda de ETA insiste en justificar sus atentados como emanación de un conflicto previo a la aparición de las nefastas siglas. La admisión de que «nada de todo ello debió producirse jamás o que no debió prolongarse tanto en el tiempo» se vuelve retórica y vacua cuando la organización elude presentar su terrorismo como resultado de un acto de voluntad continuado no solo insensible al dolor que causaba, sino que hacía de ese dolor infligido a las víctimas directas un mecanismo de coacción para atenzar y sojuzgar al conjunto de la sociedad. Resulta indignante la deliberada distinción que hace la banda entre las víctimas «que no tenían una participación directa en el conflicto» y las demás, una diferenciación con la que culpabiliza a estas últimas de su fatal suerte y concede a los más irreductibles la posibilidad de elaborar su propia lista de sentenciados con supuesto motivo. Quienes insisten en falsear la historia arrogándose el papel de herederos de «la violencia y el lamento» del bombardeo de Guernica no dudan en afirmar que «la verdad debe conocerse», mientras ocultan ante la Justicia la identidad de los autores de más de 300 asesinatos. La advertencia de que «la militancia de ETA ha asumido una responsabilidad colectiva» sobre su trayectoria es la manera en la que la organización diluye culpas personales y cierra el paso a cualquier juicio histórico que se detenga en el señalamiento pormenorizado de responsabilidades individuales.

Han transcurrido seis años y medio desde que ETA hiciese público el cese de su actividad terrorista y casi uno desde que escenificara una entrega de armas. Todo apunta a que en dos semanas dará paso a su liquidación definitiva y formal. La dilación de tal proceso, cuando hace tanto tiempo que está amortizada como poder fáctico, responde más a resistencias internas que al penoso intento de perpetuar su influencia sobre la política vasca a través de la izquierda abertzale. Por eso mismo resulta sarcástico que ETA impute a otros la obcecación por librar la «batalla del relato» cuando es precisamente su relato lo que trata de preservar. O que se refiera a la «reconciliación» como tarea pendiente cuando es su tenebrosa sombra lo que violenta la memoria de los vascos. La banda desliza un mensaje condescendiente a la sociedad vasca y especialmente hiriente cuando afirma que su militancia «ha decidido mostrar empatía respecto al sufrimiento originado». Como si el causante del mal se hiciera terapeuta. Los que continúan en su nómina deberían renunciar a la locuacidad en los actos finales de su desaparición si de verdad respetan la memoria de sus víctimas y no quieren «provocar de nuevo aflicción alguna».

Publicado en *El Norte de Castilla*, 21/4/2018

Ejercicios

1. Busca en el texto los sinónimos de las siguientes palabras:

- | | |
|----------------|-----------------------|
| a. anuncia | f. tenaces |
| b. miedo | g. atribuyéndose |
| c. discontinua | h. lamentable |
| d. defensa | i. nacionalista vasco |
| e. vacía | j. angustia |

2. Responde a las siguientes preguntas sobre la información que dan en el texto. Intenta usar tus propias palabras siempre que sea posible.

- (a) A pesar de haber matado a 850 personas, ¿a qué se niega ETA en su comunicado?
- (b) Según el autor del editorial, ¿cómo justifica ETA su actuación de los últimos años?
- (c) Según el texto, ¿dónde se originan los atentados de ETA?
- (d) ¿Qué efecto social causaba el dolor que ETA provocaba?
- (e) ¿Qué razón se da para explicar por qué el cese de la actividad ha sido tardío?
- (f) ¿Qué paradoja observa el texto con respecto al papel de ETA en la sociedad? Ejemplifica tu respuesta.

3. Aquí debajo tienes un texto adaptado sobre el origen de ETA. Complétalo con las palabras adecuadas que te dan debajo del texto. ¡Cuidado! Hay más palabras de las que necesitas.

Bilbao, **31 de julio de 1959**. Un grupo de estudiantes _____ disidentes del colectivo EKIN –nacido en 1952 para reaccionar contra la pasividad y el acomodo que en su opinión padecía el PNV– funda **Euskadi Ta Askatasuna** (Euskadi y Libertad). Es el nacimiento de ETA, una _____ ideológica

a los postulados del PNV con cuatro pilares básicos: la defensa del euskara, el etnicismo (como fase superadora del racismo), el antiespañolismo y la independencia de los territorios que, según _____, pertenecen a Euskadi: Álava, Vizcaya, Guipúzcoa, Navarra (en España), Lapurdi, Baja Navarra y Zuberoa (en Francia).

Su primera acción violenta se produce el 18 de julio de 1961: el **intento fallido de descarrilamiento de un tren** _____ por voluntarios franquistas que se dirigían a San Sebastián para celebrar el aniversario del comienzo de la Guerra Civil.

En estos primeros años, la policía persigue a sus miembros, que se dedican a colocar **pequeños artefactos** sin apenas consecuencias, hacer **pintadas** de «Gora Euskadi» (Viva Euskadi) y colocar ikurriñas, la bandera vasca. Las bases de la _____ se consolidan en mayo de 1962, en la celebración de su **I Asamblea** en el monasterio de Belloc (Bayona, Francia), donde se presenta como «Movimiento Revolucionario Vasco de Liberación Nacional». El grupo rechaza cualquier colaboración con partidos o asociaciones no nacionalistas vascos y apuesta por una fuerte campaña proselitista. Es aquí cuando los miembros se _____ como una «**organización clandestina revolucionaria**» que defiende **la lucha armada** como el medio de conseguir la **independencia de Euskadi**.

Palabras para completar el texto:

alternativa autodefinen
extremados
ocupado
organización
partido radicales
reivindican viajado

4. **Aquí debajo tienes unos enlaces sobre ETA. Lee, al menos, tres de ellos, haz un resumen de cada uno y escribe, con la información de esos resúmenes, una redacción sobre el origen y la historia de ETA en español de unas 300 palabras. Pon especial atención a los tiempos del pasado cuando narres o describas.**

<http://cnnespanol.cnn.com/2017/04/07/la-historia-de-la-banda-terrorista-eta-cronologia-interactiva/>
https://www.eldiario.es/norte/vientode/norte/ETA-comenzo-matar_6_519408092.html
<https://miscelaneasdelactualidad.wordpress.com/2011/04/01/eta-el-origen/>
http://www.lasexta.com/programas/salvados/mejores-momentos/victorino-ruiz-de-azua-sobre-los-gal-y-eta-una-parte-de-la-sociedad-espanola-considero-que-era-legitimo-combatir-el-ojo-por-ojo_201804225adce3b60cf26e616d1fc019.html

Tras trabajar con este texto, te proponemos que veas la película *Sé quién eres*, dirigida por Patricia Ferreira en el año 2000, y que hagas los ejercicios indicados.

Sé quién eres

1. Responde a las siguientes preguntas.

- (a) ¿Cuántos hombres trabajan en el psiquiátrico gallego?
- (b) ¿Cómo murió el anterior psiquiatra?
- (c) ¿En qué fecha nació Mario?
- (d) ¿Dónde conoció Mario a Sarah?
- (e) ¿En qué año cree Mario que vive?
- (f) ¿En qué consiste el Síndrome de Korsakov?
- (g) ¿Qué profesión tiene Coro?
- (h) ¿Qué tipo de medicación le da Paloma a Mario para que este fije su atención?

- (i) ¿En qué zona de Madrid tiene Sarah un restaurante?
- (j) ¿Qué le recita Mario a Paloma cuando esta lo está grabando?
- (k) ¿Qué ideología política tenía el comando que mató a la familia de Álvaro?

2. Explica con tus propias palabras lo que significan las siguientes expresiones.

- (a) ¡Se ha calado, pobriña!
- (b) Está como una chota.
- (c) Llevo aquí un huevo de horas.
- (d) Quería montármelo por mi cuenta por primera vez.
- (e) ¡Se va a poner como una moto!
- (f) Nos ha preparado un sarao de despedida.
- (g) Un pirado encantador te viene a recordar que no eres perfecta.

3. Di si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas y corrige las falsas.

- (a) El padre de Mario murió en el mar.
- (b) La madre de Mario vivió en Uruguay.
- (c) Tras un fracaso económico, Mario se fue a Venezuela.
- (d) Ingresaron a Mario en un manicomio por primera vez en 1980.
- (e) Un fuerte golpe es lo que causa el Síndrome de Korsakov.
- (f) Chito es el enfermo que fuma todo el tiempo.
- (g) Después de que Mario huye, la policía va al manicomio.
- (h) El día del atentado en el que murió la familia de Álvaro hacía mucho calor.
- (i) Sarah estaba casada cuando conoció a Mario.
- (j) Álvaro se va destinado a los EE.UU.
- (k) La madre y de los hermanos de Álvaro murieron en un accidente.

4. Relaciona a cada uno de los personajes con una característica.

- | | |
|-------------------------|--|
| (a) Paloma... | (1) ... tiene una casa en Segovia. |
| (b) Sarah... | (2) ... es psicóloga en un manicomio. |
| (c) Coro... | (3) ... vivió en Paraguay. |
| (d) Álvaro... | (4) ... escribía cartas a Álvaro. |
| (e) Celeste... | (5) ... es marroquí. |
| (f) Mario... | (6) ... ha roto recientemente con su novio. |
| (g) General Sánchez ... | (7) ... es una enferma psíquica. |
| (h) Encarna... | (8) ... mataron a su familia cuando era pequeño. |

5. Elige la respuesta correcta para completar las siguientes oraciones.

(a) La acción transcurre en...

- (1) Madrid y Segovia.
- (2) Madrid, Sevilla y La Coruña.
- (3) Madrid, La Coruña y Segovia.
- (4) Sevilla y Galicia.

(b) La historia se centra en...

- (1) Un acto terrorista.
- (2) El pasado de una persona que ha perdido la memoria.
- (3) Dar consejos sobre cómo preparar un atentado.
- (4) La historia de amor de una psicóloga.

(c) Mario muestra cierta sensibilidad al ver ...

- (1) a un niño herido.
- (2) dibujos de tartas de cumpleaños.
- (3) medicinas.
- (4) el mar.

(d) En la casa que Mario dibuja están celebrando...

- (1) una boda.
- (2) un cumpleaños.
- (3) el ascenso en el trabajo de una persona.
- (4) una comunión.

(e) _____ trabajó como secretaria del padre de Álvaro.

- (1) Paloma.
- (2) Marisa.
- (3) Maísa.
- (4) Coro.

(f) El comando que mató a la familia de Álvaro fue infiltrado por

- (1) El Ejército.
- (2) El Gobierno.
- (3) La Policía.
- (4) La Guardia Civil.

(g) Se temía que hubiera un golpe de estado si se legalizaba(n)...

- (1) Las drogas.
- (2) El Partido Anarquista.
- (3) El Partido Comunista.
- (4) El Partido Socialista.

6. Al principio de la película, cuando la doctora Paloma Hernández llega a su nuevo trabajo, el espectador puede ver a los pacientes (5'40''- 6'15''). Observa la escena y responde:

- (a) ¿Qué hacen los diferentes pacientes en la escena?
- (b) ¿Qué sensaciones te produce el lugar? ¿Por qué? Justifica tu respuesta.
- (c) Describe el lugar de la escena con tres adjetivos.

7. En la película, Mario recita un poema árabe en el que se dice "no guarda memoria de su pasado". ¿Qué significa "guardar memoria"? ¿Qué crees que significan las expresiones subrayadas de las oraciones aquí debajo?

- (a) El niño tiene que guardar cama hasta que le baje la temperatura.
- (b) Una vez que termines este documento de Word, guárdalo en la carpeta de "exámenes".
- (c) No te quiero contar lo que ha ocurrido, porque no sabes guardar un secreto.
- (d) Mientras estábamos viendo la película en el cine, todos guardábamos silencio.
- (e) He estado de vacaciones en Gales y me he comprado esta

cuchara de madera para
guardarla de recuerdo.

8. Responde oralmente a las siguientes preguntas.

(a) Si has visto otras películas sobre el tema del terrorismo, ¿puedes comparar la descripción de Mario con la de otros terroristas?

(b) Si pudieras tomar la decisión, ¿qué castigo impondrías a Mario por su atentado? ¿Por qué? Justifica tu opinión.

(c) De alguna forma, la película acaba con un final abierto. ¿Cómo crees que transcurre la vida de los principales protagonistas tras el final?

(d) ¿Qué otros temas observas en la película?

(e) ¿Has visto películas con el terrorismo como tema central? ¿Qué te han parecido?

(f) ¿Qué sabes del terrorismo en España?

(g) En tu opinión, ¿vivimos en un mundo en el que hay graves problemas de terrorismo o crees que es una especie de invención de los políticos?

9. Elige uno de los siguientes temas y escribe unas 250 palabras sobre él.

(a) ¿Por qué existe el terrorismo? Analiza y apunta las posibles causas.

(b) ¿Hacen los gobiernos lo suficiente para combatir el terrorismo? ¿Qué podemos hacer los ciudadanos?

(c) ¿Cuáles han sido los atentados terroristas más graves e importantes en tu país?

Tras haber visto la película, lee el siguiente texto y haz los ejercicios propuestos:

Los ocho golpes policiales que acabaron con ETA

Desde las detenciones propiciadas en 1975 por 'El Lobo' hasta el arresto en 2010 de Mikel Karrera, el último gran jefe de la banda



Policías franceses conducen al Mikel Albizu, 'Mikel Antza', tras su detención en octubre de 2004. AP

No todas las desarticulaciones de comandos hicieron mella en ETA de la misma manera. Ni todas las detenciones de dirigentes le afectaron de igual _____. Tras el anuncio de disolución de la banda, expertos de la lucha antiterrorista de la Policía Nacional y la Guardia Civil consultados señalan las operaciones policiales que a lo largo de las últimas cinco décadas fueron claves para abocar a ETA a su fin.

La primera dentellada de 'El Lobo'. El primer gran golpe a ETA se produjo en el verano de 1975 y tuvo como protagonista a Mikel Lejarza, *El Lobo*, un joven vasco al que los servicios de información habían infiltrado dos años antes en la organización terrorista. El _____ de El Lobo en la estructura de la banda le permitió contactar con sus máximos responsables y conocer los detalles del despliegue que habían preparado en Madrid y Barcelona para cometer atentados. Tras _____ tiroteos, que causaron la muerte de un etarra y un policía, además del arresto de otros cuatro miembros de la banda, los servicios antiterroristas desarrollaron en los siguientes meses varias operaciones en Galicia, Madrid y Barcelona que concluyen con el arresto de 158 etarras, entre ellos siete de los diez integrantes de la cúpula etarra. "La banda pecaba entonces de cierta ingenuidad para captar a sus integrantes. Aquel fue el primer

gran golpe y afectó a su estructura fuera del País Vasco", destaca un _____ antiterrorista.

Los misiles de Sokoia. En noviembre de 1986, era localizado en la fábrica de muebles Sokoia, en Hendaya, el mayor arsenal de ETA descubierto hasta entonces. Un veterano agente asegura que su relevancia no estuvo tanto en el material incautado, como en el desarrollo de la operación policial. "Se utilizaron sofisticados medios técnicos para la época facilitados por la CIA", destaca. En concreto, un radiotransmisor que se instaló en los _____ que los servicios antiterroristas hicieron llegar a la organización terrorista a través del mercado negro de armas. El objetivo era seguir el rastro de estas armas hasta el *comando Madrid*, el más activo de la organización. Sin embargo, el temor a que las balizas –cuya señal comenzó a debilitarse– dejaran de funcionar, precipitó el registro. Fueron detenidos seis miembros de ETA, se intervinieron armas y, sobre todo, abundante documentación del aparato financiero.

La caída de Bidart. Con los Juegos Olímpicos de Barcelona y la Expo de Sevilla en el horizonte, en marzo de 1992 fue descabezada la cúpula de ETA. En un chalé de la localidad vascofrancesa de Bidart fueron detenidos Francisco Múgica Garmendia, *Pakito*; José Luis Álvarez Santacristina, *Txelis*, y José Arregi Erostarbe, *Fiti*. La investigación arrancó en diciembre de 1991 al detectar la Guardia Civil los primeros pasos para organizar la fuga de varios de sus presos, reclusos en la cárcel de Ocaña. El seguimiento de uno de los que iba a participar en la huida llevó a los agentes hasta la _____ francesa de Guéthary, donde se localizó a Txelis. La estrecha vigilancia al entonces jefe del aparato político permitió detectar la celebración de una reunión. Cuando la Policía francesa asaltó el caserío donde se celebraba, encontraron a Fiti –que intentó escapar con una placa falsa de policía– a Txelis y a Pakito, estos dos últimos mientras se deshacían de documentación en el inodoro. "Por primera vez ETA se vio vulnerable", coinciden en destacar mandos de la Policía y la Guardia Civil.

El frustrado atentado al Rey. Solo habían pasado cuatro meses del _____ fallido contra

el entonces líder de la oposición, José María Aznar, cuando la Policía frustraba en agosto de 1995 el intento de asesinato del rey Juan Carlos I. "Nunca antes ETA había apuntado tan arriba contra el Estado", comenta un policía. La organización había dedicado dos años a preparar el atentado propuesto por uno de sus veteranos militantes, Juan José Rego, al que facilitó un rifle con mira telescópica y dinero para alquilar un barco en Antibes (Francia) para que él y los otros dos miembros del comando se desplazaran a Mallorca. En la isla, los tres etarras vigilaron los movimientos del yate *Fortuna* y de la familia real desde un piso situado frente al Club Náutico de Palma y llegaron a tener a tiro al Rey en varias ocasiones. La Policía Nacional, que había recibido una información sobre la posible llegada a las islas de terroristas en un velero con casco negro, consiguió localizar el barco en el _____ de Alcudia. Tras identificar a los etarras gracias a las huellas _____ extraídas de un vaso utilizado por uno en un bar, fueron detenidos el 8 de agosto.

El fin del secuestro más largo. El 1 de julio de 1997, la Guardia Civil puso punto final al secuestro más largo de ETA, el del funcionario de prisiones José Antonio Ortega Lara. La pista que permitió iniciar la investigación que llevó hasta el zulo de una nave industrial de Mondragón (Guipúzcoa) donde Ortega Lara estuvo retenido 532 días fue el hallazgo en poder de varios dirigentes de la banda de notas en las que se repetían las siglas 'BOL', una de ellas junto a la palabra "Ortega". La Guardia Civil analizó miles de documentos para determinar qué se escondía detrás de esas tres letras, hasta centrar los esfuerzos en Josu Uribetxeberria Bolinaga, simpatizante de la banda. Su seguimiento llevó a los agentes a la nave, donde los agentes observaron cómo Bolinaga y los otros integrantes de su comando acudían todas las semanas con bolsas de comida. A las cuatro de la madrugada del 1 de julio, la Guardia Civil los detenía e iniciaba el registro del local. Tardó horas en descubrir el ingenio hidráulico que daba acceso al zulo donde retenían al funcionario. "No solo se liberó a una víctima. También se puso fin a un chantaje al Estado de

casi dos años", afirma un agente que _____ en la investigación.

El cierre de 'Egin'. En 1998, la Policía Nacional cambió parte de la estrategia de la lucha contra ETA. Hasta ese momento, el objetivo principal de la actuación de las Fuerzas de Seguridad del Estado era la desarticulación de comandos para evitar atentados. A partir de aquel momento, los investigadores dirigieron parte de sus esfuerzos hacia las organizaciones del entorno de la banda, a cuyas órdenes _____ que estaban. En pocos meses, la policía desarrolló dos operativos contra estas. La primera, desarrollada en mayo bajo el nombre de Operación Kaseco, concluyó con la detención de una decena de personas implicadas en una trama empresarial de la Koordinadora Abertzale Sozialista (KAS). Mes y medio después, eran arrestados en la Operación Persiana una _____ de responsables del diario Egin, que fue cerrado. "Tocar su estructura legal fue clave para poner a la organización contra las cuerdas", insisten fuentes policiales. Tras estas dos vinieron otras muchas como las Operaciones Estaca de Bares, Ugao o Itzali

La pareja más buscada. El 3 de octubre de 2004, la Policía francesa detenía en la localidad de Salies de Bearn a Mikel Albisu, *Mikel Antza*, y su compañera, Soledad Iparragirre, *Anboto*, considerados máximos responsables de la banda. El operativo, que se saldó con la detención de 28 personas a un lado y otro de la frontera, permitió también dismantelar cinco depósitos de armas con más de 1.100 _____ de explosivo y dos misiles tierra-aire, además de subfusiles, pistolas, revólveres, munición y detonadores. La operación se había iniciado cuatro años _____, durante los seguimientos a Ignacio Gracia Arregi, *Iñaki de Rentería*, un veterano dirigente de la organización al que se le vio acudir dos días seguidos a una vivienda aislada del sur de Francia. La casa fue sometida a vigilancias esporádicas durante esos años, sin que se pudiera averiguar quiénes eran sus moradores. Pese a ello, los agentes la incluyeron entre los lugares a registrar dentro de la Operación Santuario. Al entrar descubrieron que allí se ocultaban Mikel Antza y Anboto con

su _____ de siete años. "Fue el gran golpe contra ETA", señalan fuentes consultadas.

El último gran jefe de la banda. En mayo de 2010 era detenido en Bayona (Francia) Mikel Karrera Sarobe, alias *Ata*, jefe del aparato militar de ETA. Considerado como un duro entre los duros, su rápido ascenso a la cúspide de la organización se produjo tras la caída en noviembre y diciembre de 2008 de sus _____, Garikoitz Aspiazu, *Txeroki*, y Aitzol Iriondo, *Gurbitz*. Para entonces, ya era señalado como el autor material del asesinato de dos guardias civiles en el sur de Francia. Como máximo cabecilla, se le adjudica el último crimen de ETA, el del policía francés Jean-Serge Nérin. La investigación que provocó su caída arrancó tras interceptar la Guardia Civil una furgoneta en Zamora que había sido alquilada con un DNI falso en el que figuraba una foto suya y que, a su vez, se había utilizado para abrir una cuenta en Francia con tarjeta de crédito. El rastro de esta permitió delimitar la zona en la que presuntamente se movía y detectar a sus colaboradores. El control sobre uno permitió localizar la vivienda en la que se ocultaba. "Fue el último jefe carismático de ETA. Cuando lo detuvimos, supimos que habíamos acabado con la banda", rememora un mando de la Guardia Civil. Año y medio después, tres encapuchados _____ el cese definitivo de ETA.

Publicado en *El País*, 1/5/2018

- (f) ¿Qué o quién es Egin y qué particularidad tienen la operación militar contra Egin?
- (g) ¿Por qué se menciona a Zamora en el texto?
- (h) En tu opinión, ¿por qué crees que los miembros de ETA utilizan apodos o pseudónimos?

2. Busca en el texto los sinónimos de las siguientes palabras o expresiones:

- (a) ocasionaron daño
- (b) metido ilegalmente
- (c) la captura
- (d) la inspección
- (e) empezó
- (f) fueran
- (g) en una situación difícil
- (h) desarticular
- (i) habitantes
- (j) recuerda

Ejercicios

1. Responde con tus propias palabras a las siguientes preguntas:
 - (a) ¿Quién es "El Lobo"?
 - (b) ¿Cómo describe el texto a ETA en sus primeros años?
 - (c) ¿Qué dos hechos precipitaron la captura de los jefes de ETA en Bidart?
 - (d) El rey de España es la personalidad más importante contra la que ETA ha atentado. ¿Verdadero o falso? Justifica tu respuesta.
 - (e) ¿Qué peculiar característica tiene el secuestro de Ortega Lara? ¿Dónde estaba oculto?

3. Completa el texto con una de las palabras que tienes aquí debajo. ¡Cuidado! Tienes más palabras de las que necesitas.

antecedentes	anunciaban	antes	ascenso	atentado	dactilares	dedales	experto
hace	hijo	kilos	localidad	misiles	modo		
participó	puerto	quincena	sendos	sospechaban	subida		

4. En una parte del texto se dice: "... hacia las organizaciones del entorno de la banda". ¿Qué significa "entorno"? ¿Cuál es la diferencia entre "entorno" y "en torno"? Escribe una oración con cada una de estas expresiones con las que ejemplifiques la diferencia.
5. Reescribe la expresión "Al entrar descubrieron que allí se ocultaban Mikel Antza y Anboto con su hijo de siete años" con la palabra "cuando" y haz los cambios necesarios. Después, cambia las siguientes frases utilizando "cuando" donde sea preciso y haz los cambios necesarios.
- Al saber la verdad, su madre se enfureció.
 - Se me cayeron las bolsas de la compra al intentar abrir la puerta.
 - Al abrir el grifo de la ducha, se dio cuenta de que aún no se había quitado el pijama.
 - Al ver al culpable en la rueda de reconocimiento, la víctima se puso a llorar y a gritar.
 - Mi pulso se echó a temblar al escribir mi carta de renuncia.

Bibliografía

Si te interesa el tema, aquí debajo tienes bibliografía sobre el mismo.

Libros

Aramburu, Fernando (2016). *Patria*. Barcelona: Tusquets.

Baeza, Álvaro (1996). *ETA nació en un seminario. El gran secreto: historia de ETA, 1952-1995*. Madrid: ABL Press.

Fernández Soldevilla, Gaizka & María Jiménez Ramos (2020). *El terrorismo contra la Transición*. Madrid: Tecnos.

García Ortega, Adolfo. (2019). *Una tumba en el aire*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Películas y series

El Lobo (2004). Dirigida por Miguel Curtois, se basa en la historia de un agente del servicio secreto español que se infiltra en las filas de ETA.

La pelota vasca: la piel contra la piedra (2003). Es un controvertido documental de Julio Médem en euskera y español sobre la situación política en Navarra y Esukadi.

Operación Ogro (1979). Es una coproducción hispano-italiana, dirigida por Gillo Pontecorvo. Se centra en el asesinato del entonces presidente del Gobierno Luis Carrero Blanco por parte de ETA.

Patria (2020). Serie española de televisión producida en 2020 por HBO y dirigida por Félix Viscarret y Óscar Pedraza. Está basada en la novela homónima de Fernando Aramburu.

Sombras en una batalla (1993). Dirigida por Mario Camus. Es una película sobre una ficticia exetarra que conoce a un exmiembro de los GAL. La película termina con una rae de Jorge Luis Borges: "Yo no hablo de venganza ni de perdones; el olvido es la única venganza y el único perdón"

Yoyes (2000). Película española dirigida por Helena Taberna. Narra la vida y el asesinato de la primera mujer que dirigió ETA (Dolores González Catarain, más conocida como "Yoyes").

Sandra Pérez Ramos

Université de Perpignan Via Domitia

perezsandraramos@gmail.com

Didáctica de la expresión oral en la Educación Secundaria Obligatoria: una investigación con alumnado de refuerzo educativo

Didactics of oral expression in Secondary Education: an investigation with students for educational reinforcement

Resumen

El presente estudio está basado en un Proyecto de Innovación y Mejora de la expresión oral en el ámbito de la didáctica de la lengua y la comunicación oral en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Los objetivos de este estudio se enfocan en la mejora de las competencias oracionales que presentan los alumnos de 3.º de la ESO en la materia de *Refuerzo de Lengua* en el seno de un Instituto de Enseñanza Secundaria de la provincia de Granada (España). La investigación se basa en tres pilares fundamentales: el pretest o test inicial que permite medir las competencias iniciales de los estudiantes, la programación pedagógica creada para paliar los problemas detectados en la etapa precedente y el postest como prueba final para corroborar en qué medida la programación pedagógica ha contribuido a la mejora de las competencias oracionales. Generalmente, los resultados cuantitativos arrojados permiten observar una mejora en la coherencia y la cohesión del discurso oral a través del uso de mapas mentales que permiten conectar las ideas. De este modo, se reduce el estrés de olvidar los conceptos fundamentales y se garantiza un mejor control de las emociones frente al público.

Palabras clave: educación secundaria, refuerzo, comunicación oral, didáctica, lengua.

Abstract

The present study is based on a Project of Innovation and Improvement of oral expression in the field of language teaching and communication in High Education. The objectives of this study are focused on the improvement of the oral skills presented by the students in the 3rd year of High Education in the subject of *Language Reinforcement*, in Granada (Spain). The research is based on three fundamental foundations: the protest (initial test) that allows students to measure the initial competences, the pedagogical programming created to resolve the problems detected in the preceding stage and the posttest as the final test to corroborate how the Pedagogical programming has contributed to the improvement of oral skills. Generally, the quantitative results allow us an improvement in the coherence and cohesion of speech through the use of mind maps that allow us to connect ideas. In this way, stress of forgetting fundamental concepts is reduced and a better control of emotions in front of public is guaranteed.

Keywords: secondary education, reinforcement, oral communication, didactic, language.

1. Introducción

La presente investigación tiene como objeto de estudio la observación sistemática de la expresión oral que presenta un grupo preexperimental compuesto por seis alumnos pertenecientes a la clase de 3.º de Enseñanza Secundaria Obligatoria de *Refuerzo de Lengua*. De este modo, el estudio llevado a cabo se inserta dentro del marco de un Trabajo de Fin de Máster.

Por consiguiente, este estudio se configura como un Proyecto de Innovación y Mejora en el marco de la didáctica de la lengua y la comunicación oral en Enseñanza Secundaria Obligatoria; por este motivo, se ha creado una hoja de observación como instrumento de evaluación. Esta hoja presenta una escala numérica que mide las destrezas lingüísticas para la recaudación de datos empíricos que nos permitan emitir los resultados finales obtenidos durante todo el procedimiento. Las muestras obtenidas en el proceso han sido tomadas durante el periodo de prácticas llevado a cabo en un Instituto de Enseñanza Secundaria de la provincia de Granada. En última instancia, la elección del grupo preexperimental ha estado motivada, entre otros factores, por la preferencia de estudiar un grupo que pueda presentar más dificultades lingüísticas de partida que otros grupos que ya cuentan con más recursos. Por lo que pretendemos estudiar cuáles son las dificultades principales que se manifiestan durante el transcurso de la expresión oral para ayudarles, posteriormente, a través de un programa didáctico específico a paliarlas.

2. Objetivos

Este trabajo persigue una serie de objetivos:

- Trabajar las destrezas orales y mejorar la expresión del alumnado.
- Conocer la capacidad de expresión oral de partida que presentan los alumnos de la clase de 3.º de E.S.O. en la asignatura de *Refuerzo de Lengua* y observar qué dificultades presentan en la expresión oral.
- Analizar la competencia oral de inicio y fin que presentan atendiendo a diferentes parámetros evaluativos.
- Diseñar un proceso de intervención didáctica a través de una serie de actividades para la mejora de la expresión oral.
- Contemplar durante el proceso intermedio de tratamiento cuál es la evolución que se produce a través de las distintas evaluaciones específicas y, por consiguiente, la evaluación de dicho avance a través de una prueba final.
- Observar qué aspectos han influido en el alumnado y cuál es el grado de asimilación y aprendizaje de estos en cuanto a la puesta en práctica de la expresión oral en el test final de evaluación.

3. Fundamentación teórica

La comunicación oral se convierte en un principio indubitable cuando asumimos que es la única herramienta que nos define como seres humanos inmersos en una sociedad en la que, de obligado cumplimiento, necesitamos relacionarnos con los demás sujetos que la componen, configurándose, por tanto, como la característica primordial de esas relaciones interpersonales que se establecen.

La comunicación lingüística es el motor de las relaciones interpersonales, sociales, económicas y profesionales. Sin duda, del buen o mal uso del lenguaje dependen muchos éxitos o fracasos en todos esos ámbitos. Y actualmente más que nunca, en este tiempo de la comunicación y del conocimiento globales, favorecido por el desarrollo científico y tecnológico, los grandes movimientos migratorios, la internacionalización de las relaciones entre los pueblos y de todas las organizaciones económicas, profesionales, culturales, educativas, se impone el *dominio de la palabra* (Briz, 2008, p. 19).

Así, pues, la comunicación oral depende de factores externos a lo propiamente lingüístico que conforma todo el grueso de elementos que caracterizan al contexto; el contexto, en cambio, no debe ser contemplado ni como algo puramente lingüístico ni como puramente social, sino que es un fenómeno que transita en medio de estas dos esferas: la social y la lingüística.

Nos movemos en una perspectiva social y, en cuanto tal, global. Pero es imprescindible centrar la atención en los usuarios de la lengua, en los hablantes concretos, miembros de grupos sociales también concretos y con características específicas: sexo, edad, estatus, etc. Esta perspectiva social por la que abogamos como la más coherente con el panorama multicultural y multilingüístico de las sociedades actuales combina, pues, un amplio espectro de factores individuales y colectivos en el que es difícil establecer una delimitación rigurosa entre lo lingüístico y lo sociológico (Núñez Delgado, 2003, p. 117).

Por su parte, la expresión oral es una habilidad, una destreza, que debe ser potenciada de forma progresiva y continuada en las diferentes etapas educativas por las que atraviesa el sujeto en cuestión. Por tanto, el docente tiene un gran cometido y, por ende, una importante responsabilidad en el desarrollo y potencialización de este aspecto, ya que, de su intervención y acción educativa dependerá el resultado que aflore en el alumnado y la destreza que este alcance. Núñez Delgado (2003, p. 78) comenta, al respecto, que:

[...] si se pretende que la competencia comunicativa de los alumnos mejore, es responsabilidad del profesorado de lengua poner en marcha programas explícitos y sistemáticos de la enseñanza-aprendizaje de lengua comunicativa, incluyendo de forma especial la lengua hablada, y no esperar a que profesen como consecuencia de maduración personal o de evolución en otras áreas del currículum. Es responsabilidad de todos los docentes, al margen de su área de conocimiento, prestar atención al papel del lenguaje como mediador en los complejos procesos que se producen en el aula: estrategias didácticas, modos de organización del trabajo, comunicación entre alumnos y profesor y de los alumnos entre ellos, posibles déficits lingüísticos... toda una amplia gama de elementos de índole [...].

Sin embargo, los antiguos programas educativos en didáctica no se han centrado demasiado en esta problemática. En materia de enseñanza de la expresión oral no presentaban una desmesurada preocupación en cuanto a la potenciación de la expresión oral en las aulas se refiere sino que se contemplaba, más bien, como un conjunto mínimo de actividades secundarias que servían para “rellenar huecos” entre actividades principales de diversa índole e incluso para distender el ritmo académico y hacer más llevadero el transcurso pero sin prestarle demasiada atención a la consecución de esta competencia como comentan Núñez Delgado *et al.* (2003, p. 62). De este hecho deriva la dificultad que entraña el reconocimiento, por parte del docente, de las dificultades, por ejemplo, en términos de expresión oral ya que aparentemente resulta más complejo admitir las carencias de índole expresiva en el sujeto respecto a las carencias en otras perspectivas o vertientes de la lengua.

Por tanto, resulta interesante el empleo en las aulas planes de actuación en los que se prevea la utilización del método comunicativo para que todas las lecciones se orienten hacia la práctica y se focalicen en propiciar las habilidades sociales entre el propio alumnado. Por lo que es necesario formar a alumnos como individuos libres y capaces de poder expresarse en cualquier situación sin ningún tipo de dificultad, eliminando las barreras que haya en el transcurso de esa progresión sistemática.

Las comunicaciones humanas se fijan y se estructuran a partir de la repetición y de la experiencia que vamos adquiriendo los interlocutores: se definen los temas de la situación, se establecen las intervenciones o los turnos de palabra y se configuran unos roles determinados. *Rutinas* es el nombre que se da a estas estructuras comunicativas en las que se distingue entre la *información* (contenido de la transacción) y la *interacción* (estructura de las intervenciones). El conocimiento de las rutinas permite ejercer la planificación del discurso, prever lo que pasará y decidir cómo nos comportaremos, sobre qué temas hablaremos (información) y cómo (interacción) (Núñez Delgado, 2003, p. 179).

En el proceso de comunicación inciden otros aspectos importantes que van más allá de lo puramente lingüístico. Nos referimos a todos los elementos que componen el lenguaje no verbal y que, pese a que, generalmente, no es tan llamativo o visible en comparación con el lenguaje estrictamente verbal, aguarda un trasfondo de elementos que tienen una clara y distinguida influencia que atañe directamente a los aspectos lingüísticos. Lafontaine *et al.* (2015, p. 123) agregan que “la actitud, los gestos, la mirada y la postura, entre otros, son los aspectos que forman parte de lo no verbal, y que es imprescindible dominar para una comunicación oral eficaz. Lo no verbal ayuda a comprender mejor el discurso, a facilitar y mantener el contacto”; de ahí, por tanto, se derivan elementos que correlacionan y que afectan directamente a los aspectos verbales. Dicho esto, queremos hacer especial énfasis en que la expresión oral no es empresa fácil y, más aún, cuando se trata de llevar a cabo su enseñanza en niveles educativos correspondientes a la Secundaria donde entre el alumnado adolescente prima la inseguridad, el miedo escénico y el temor al ridículo, entre otros. Por eso es importante, no solo enseñar a expresarse públicamente y a comunicarse sino también a gestionar los propios sentimientos y emociones que emergen con motivo de la propia exposición a la que deben hacer frente. De hecho, la preocupación por la parte emocional que entronca directamente con la parte actitudinal del alumnado debería ser un asunto de constante preocupación en cualquier actividad oral que se ponga en práctica. En lo que respecta a la parte puramente expresiva de la lengua, bien es cierto que el estado de ánimo,

las inseguridades, los miedos etc., pueden influir en la expresión oral e incluso modificar por completo el resultado de la misma, siendo por ello sumamente importante manejar todos los aspectos no verbales para que la parte de la comunicación estrictamente lingüística tenga eficacia y rigor. Lafontaine *et al.* (2015, p. 163) sostienen al respecto:

Los gestos sirven para captar la atención, para reemplazar y apoyar el discurso, establecer el contacto, expresar emociones. El locutor debe asimismo hacer un buen uso del espacio por medio de sus gestos o mediante movimientos corporales apropiados y bien medidos. La manipulación adecuada del material entra también en lo gestual. Hay que evitar por tanto gestos y movimientos que delaten miedo al hablar en público, la manipulación inadecuada del material, gestos como tics nerviosos, repetitivos, demasiado teatrales o que no se ajusten al discurso.

Cuanto antes se pongan en práctica programaciones que incluyan la expresión oral como un elemento troncal del curso académico, mucho antes conseguirá el sujeto superar todas las dificultades previas. Ya que se debe partir de la base de que la expresión oral es una actividad que requiere del ejercicio constante para que se produzca su mejora progresiva y, por consiguiente, su perfeccionamiento. Según Antonio Briz (2008, p. 20): "Solo cuando el hombre logra esta competencia comunicativa es capaz de comunicarse óptimamente. Saber hablar no es un don, no proviene de ninguna cualidad innata; para hablar bien se necesita un entrenamiento y un ensayo continuos". En la elaboración del programa didáctico, que se sitúa en la fase intermedia del presente estudio, se han tenido presentes todos los preceptos del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato⁸, así como la normativa legislativa vigente de la Comunidad Autónoma de Andalucía⁹; en estos se aglutinan todos los contenidos esenciales y los criterios de evaluación a seguir para llevar a término la preparación eficaz de la expresión oral. De este modo, se pretende que el alumnado alcance una madurez lo suficientemente sólida para que sea capaz de comprender y abordar distintas tipologías textuales que forman parte directa de la comunicación oral: "Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con el ámbito de uso: ámbito personal, académico/escolar y ámbito social", tal y como se expone en el Real Decreto 1105/2014 (2015, p. 359). Así mismo, en la categoría "hablar" dentro de los contenidos mínimos exigidos para la Enseñanza Secundaria Obligatoria se menciona que el alumnado deberá potenciar el "conocimiento, uso y aplicación de las estrategias necesarias para hablar en público: planificación del discurso, prácticas orales formales e informales y evaluación progresiva" (Real Decreto 1105/2014, 2015, p. 359), por lo que esta será la línea central de trabajo que se persigue. En cuanto a los criterios de corrección se refiere, resulta importante establecer varios ejes sobre los cuales fundamentar la vía de aprendizaje y, posterior, evaluación, basándonos en los preceptos del Real Decreto 1105 (2015, p. 359):

3. Comprender el sentido global de los textos orales; 4. Valorar la importancia de la conversación en la vida social practicando actos de habla: contando,

⁸ Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE núm. 3, de 3 de enero de 2015).

⁹ DECRETO 234/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía.

describiendo, opinando, dialogando..., en situaciones comunicativas propias de la actividad escolar. 5. Reconocer, interpretar y evaluar progresivamente la claridad expositiva, la adecuación, coherencia y cohesión del contenido de las producciones orales propias y ajenas, así como de los aspectos prosódicos y los elementos no verbales (gestos, movimientos, mirada...). 6. Aprender a hablar en público, en situaciones formales e informales, de forma individual o en grupo.

4. Aspectos metodológicos

En cuanto a la conformación del diseño científico de este proyecto, cabe mencionar que ha sido fundamentalmente preexperimental (ya que no disponemos de grupo de control), empleándose, por tanto, el método hipotético-deductivo cuya función primordial es la descripción de la evolución de ciertas variables durante el proceso observacional que ocupa dicha investigación. Por tanto, dicho estudio está basado en la recogida y toma de datos a través de pruebas preexperimentales. También cuenta con una acotación de campo y, por tanto, el grupo de muestra ha sido seleccionado previamente entre otras posibilidades por presentar unas condiciones específicas de partida. Se trata de una investigación aplicada a un contexto de 3.º de la ESO en la materia de *Refuerzo de Lengua*. A continuación, se puede observar en el gráfico:

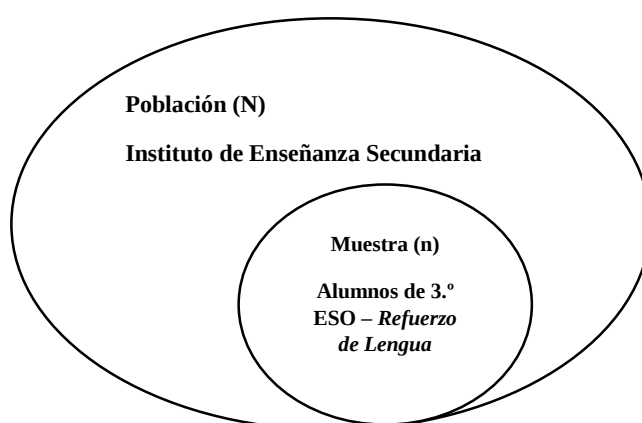


Ilustración 1. Gráfico del estudio

Los procedimientos de enseñanza-aprendizaje han sido ajustados al contexto específico al que obedece el grupo educativo seleccionado. Núñez Delgado y Romero López (2003, pp. 90-91) coinciden en esto:

En este tipo de investigaciones correspondientes al ámbito docente, por su propia naturaleza, y como se ha comentado con anterioridad, a menudo no tiene gran sentido la elección de muestras al azar, por cuanto debe ser realizada en contextos concretos y con grupos humanos concretos [...].

El objetivo que se persigue ante todo es poder acercarnos a la realidad educativa, contemplarla desde cerca para poder observar los déficits que en cuanto a expresión oral presentan y, por ende, proponer un tratamiento y determinación adecuada, al respecto: "La

investigación educativa está dirigida a la búsqueda sistemática de nuevos conocimientos con el fin de que éstos sirvan de base tanto para la comprensión de los procesos educativos como para la mejora de la educación” (Sabariego y Bisquerra, 2009, p. 38).

4.1. Sujetos de investigación

En cuanto a la extracción de datos de esta investigación se refiere, la muestra la conforma un grupo preexperimental con el que se ha puesto en práctica un programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia oral. Los alumnos que conforman este grupo preexperimental pertenecen al nivel educativo de 3.º de ESO en la materia de *Refuerzo de Lengua*. Son un total de seis alumnos entre los cuales hay tres chicas y tres chicos, en edades comprendidas entre los 15 y 17 años.

COMPOSICIÓN - GRUPO PREEXPERIMENTAL	
Número sujeto	Edad
1	15 años y 10 meses
2	15 años y 9 meses
3	15 años y 10 meses
4	15 años y 10 meses
5	15 años y 4 meses
6	16 años y 8 meses

4.2. Pruebas y procedimiento de evaluación de la expresión oral

El procedimiento de intervención está compuesto por tres partes bien diferenciadas que se representan a continuación, basándonos, así, en el diagrama propuesto por Sabariego y Bisquerra (2009, pp. 184-185):

Grupo	Asignación	Pretest	Tratamiento	Posttest
A	no R	O	X	O

Así, pues, se aplica una prueba inicial o pretest (O) a un grupo reducido de sujetos; en el segundo estadio, se lleva a cabo una parte de tratamiento (X) en el que se prepara a los sujetos para lograr una mejora de las deficiencias de partida a través de una serie de

actividades orientadas a la progresión y, por último, se lleva a cabo el posttest (O) que sería el resultado de la valoración final del proceso.

4.2.1. Pretest

El pretest o test inicial es una prueba de diagnóstico en la que se mide el grado de expresión oral que presenta el alumnado *a priori*, es decir, es una prueba de diagnóstico en la cual los alumnos deben contar en unos cinco a diez minutos el argumento de su película o libro favorito. Durante esta exposición oral, fueron observados todos los aspectos que se determinaron en el instrumento de investigación y, por tanto, se tomó nota de ello en correspondencia con una escala numérica. Esta evaluación como toma de contacto inicial resulta importante por varios motivos: para conocer el estado de conocimiento en el que se encuentran los alumnos, para detectar y determinar las distintas dificultades que pueden presentarse y, sobre todo, para confeccionar un plan de actuación que se llevará a cabo durante el siguiente estadio de este estudio. Ontoria *et al.* (2003, p. 111) coinciden al respecto:

Su finalidad consiste en acercarse a la situación del alumnado antes de comenzar con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se busca el nivel de conocimientos, ideas, estereotipos..., es decir, lo que se denominan conocimientos previos. Interesa conocer qué nivel de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, posee el alumnado con el que se comienza un trabajo de aprendizaje. La importancia de esta evaluación reside en que el alumnado interpretará lo que se le enseña con los patrones mentales que posee y se pone de manifiesto la repercusión positiva o negativa derivada del planteamiento de la asignatura y de las estrategias metodológicas a seguir en el aula. En definitiva, puede servir para reajustar la planificación y el nivel de exigencia, adecuándolos a la situación real del alumnado como punto de partida.

4.2.2 Programa didáctico

En esta fase de actuación educativa, se llevaron a cabo un cómputo de cuatro sesiones en las que se puso en práctica los contenidos y criterios de evaluación de la comunicación oral, ubicados en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato; las sesiones constaron de las siguientes actividades:

- Primera sesión de programa didáctico

Comenzamos a través de la explicación de un tema cero o de partida el cual contenía una serie de conceptos básicos sobre qué elementos esenciales componen la expresión y la comunicación oral. Para ello, empleamos el siguiente gráfico ilustrativo que ayuda a retener los conceptos y a memorizarlos visualmente y, por ende, a correlacionarlos. La disposición del gráfico fue elegida conscientemente como introducción a los mapas conceptuales con los que se trabajaría posteriormente. Para introducir el tema de los elementos que forman parte de la comunicación oral, emitimos una pregunta previa abierta para promover la participación de

los alumnos y, por ende, la expresión oral de tipo espontáneo en la que debían participar de forma no planificada¹⁰.



Ilustración 2. Gráfico inicial con los elementos de la comunicación

– Segunda sesión de programa didáctico

A partir de esta sesión, se trabajó con tipologías textuales distintas. En primer lugar, el texto periodístico. Para abordar de forma adecuada el contenido, se trabajaron sus características internas y externas (microestructura y macroestructura) y, además, después de terminar la explicación de cada una, se realizaron exposiciones-ensayo a modo de talleres de práctica en clase con cada uno de los diferentes textos. Por tanto, el taller consistió en establecer grupos de alumnos de dos o tres personas y compartir un mismo periódico para elegir diferentes noticias las cuales, posteriormente, debían ser expuestas. Sobre todo, se trató de hacer comprender al alumnado todas las hiperconexiones, intertextos o expresiones metalingüísticas que pueden contener los documentos ya que el hecho de ser conocedor de estas características puede enriquecer y dar rigor a sus producciones orales. Antes de comenzar y abordar el estadio X (programa didáctico), se trató en todo momento de mantener la comunicación y el intercambio de percepciones y valoraciones con otros profesores de distintos departamentos para conocer qué dificultades fundamentales presenta el alumnado cuando realiza exposiciones en clase, ya sean exposiciones con preparación previa o exposiciones *in situ*, de carácter espontáneo. Así, pues, la mayor complejidad que se resaltó fue la incapacidad del alumnado de destacar las palabras clave o conceptos fundamentales de un texto para, posteriormente, ser capaces de reemitirlos oralmente. De hecho, esta fue una de las observaciones de mayor relevancia que pueden verse reflejadas en las hojas de evaluación del test inicial o pretest. A lo largo de toda esta fase se llevaron a cabo la incorporación y la puesta en práctica de los talleres de mapas conceptuales.

¹⁰ Con esta actividad se pretendía abarcar el precepto recogido en los estándares de aprendizaje evaluables del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE núm. 3, de 3 de enero de 2015), en el que se recoge: “6.3. Realiza intervenciones no planificadas, dentro del aula, analizando y comparando las similitudes y diferencias entre discursos formales y discursos espontáneos”.

El origen y desarrollo de los mapas mentales está conectado con el movimiento de la ciencia cognitiva o de la "revolución cognitiva", que surge en la década de los cincuenta. Se corresponde con la orientación que configura la sociedad, caracterizada por la información (Sociedad de la Información), por el conocimiento (Sociedad del Conocimiento) y por el aprendizaje (Ontoria, Gómez y Luque, 2003, p. 42).

Se pretendía con esta técnica que el alumnado desarrolle su propio potencial mnemotécnico y que logre adquirir una base sólida, en cuanto al trabajo de la organización e interconexión de ideas concierne, como previo paso a la emisión oral de estas. Para trabajar con esta herramienta, hemos seguido los trabajos de Tony Buzan (1996). Por lo tanto, el mapa mental surge con una iniciativa claramente organizativa de los conceptos y, de ahí se deriva su estructura radial que parte desde el centro neurálgico en el cual se sitúa el tema central o concepto prioritario. Estas unidades de sentido o ideas conceptuales que emergen de la central están interconectadas y forman entre sí un esquema sencillo y lógico que facilita su aprendizaje desde la potenciación de la memoria visual. En palabras del propio Buzan (1996, p. 92): "La memoria funciona en virtud de un proceso de activación que se difunde desde la palabra hasta la palabra asociada por medio de eslabones". Por consiguiente, la estructura radiante que se conforma ayuda a establecer la red reticular y anexionada de conceptos claves que entroncan directamente con la idea central de la que se parte. Así mismo, el mapa mental está conformado de pocos elementos constituyentes pero que, sin embargo, evocan a las ideas que posteriormente deben ser desarrollas y desglosadas en la exposición.

El mapa mental tiene cuatro características esenciales: a) el asunto motivo de la atención cristaliza en una imagen central; b) los principales temas del asunto irradian de la imagen central de forma ramificada; c) las ramas comprenden una imagen o una palabra clave impresa sobre una línea asociada. Los puntos de menor importancia también están representados como ramas adheridas a las ramas de nivel superior; d) las ramas forman una estructura nodal conectada. (Buzan, 1996, p. 69).

En los talleres llevados a cabo partimos del empleo de un mapa mental como ejemplo o plantilla inicial para que el alumnado se fuese familiarizando con esta estrategia de aprendizaje. Posteriormente, invitamos a cada estudiante a desarrollar su propia técnica de elaboración de los mapas para que, sobre todo, se adapte a cada personalidad y a la creatividad que cada uno elija impregnar.

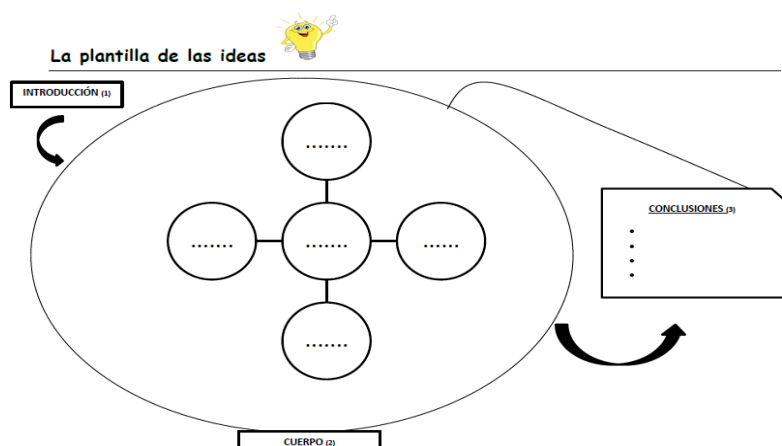


Ilustración 3. Plantilla de mapa mental empleada en el programa didáctico

Este ejemplo base está constituido por conexiones de tipo policatégórico: “En función de las categorías (los conceptos de las ramas principales) podemos distinguir dos clases de mapas mentales: diádicos, formados por dos ramas principales como desarrollo del pensamiento, y policatégóricos, que comprenden varias ramas principales con sus categorías conceptuales correspondientes”. (Ontoria *et al.*, 2003, p. 52). De este modo, la estructura presentada permite que mediante una sola visión se abarque la totalidad de conceptos que se engloban en el texto, así como las interconexiones entre ellos. Este ejercicio de organización permite, a su vez, que el alumnado desarrolle y potencie las capacidades cognitivas que abarcan la memorización visual, conformación y estructuración de las ideas, facilitando, por tanto, el ejercicio posterior de emisión y expresión de los conceptos versados anteriormente en la construcción del mapa mental. A su misma vez, facilita la retención memorística y el aprendizaje, pues, se trata de un procedimiento en el que, previamente, debe haberse producido una comprensión y, posteriormente, una reformulación de las ideas.

Al existir un predominio visual en el conocimiento, en términos generales, la utilización de las imágenes visuales facilita y estimula la retención y evocación de lo aprendido. La imagen, pues, activa una amplia variedad de habilidades en el cerebro, como formas, colores, líneas, dimensiones, etc., es decir, habilidades que estimulan la imaginación, fomentan el pensamiento creativo y ayudan a la memoria, pues las imágenes visuales son más recordadas que las palabras (Ontoria *et al.*, 2003, p. 50).

Así, pues, otros teóricos también han puesto en marcha procedimientos similares, como es el caso de Hanf (1971), a través de lo que, en su caso, denominó mapas semánticos:

Hanf (1971) empleó la estrategia como una técnica de estudio que guiara el procesamiento de información en los libros de texto. Ella sugirió que la elaboración de mapas semánticos podría ser utilizada como un organizador que permite mejor comprensión y sustituye, eficazmente, el método tradicional de tomar notas y subrayar textos. En el método de Hanf, elaborar mapas se convierte en una técnica de estudio que puede ser utilizada individualmente o en grupo. Hanf sugiere que los alumnos sigan tres pasos para diseñar un mapa de la información contenido en un texto. Éstos son: 1. Identificación de la idea

principal, 2. Categorías secundarias, 3. Detalles de apoyo (Heimlich *et al.*, 2006, p. 22).

En todos los procedimientos educativos llevados a cabo, la reacción y los resultados del alumnado fueron positivos, pues esta actividad de carácter innovador y práctico supone un ejercicio de fácil aplicación pero que, además, reporta beneficios rápidos y útiles en relación con la maduración cognoscitiva de los estudiantes. Otro de los preceptos que se desarrollan a través de la realización de mapas mentales o semánticos es la potenciación de la creatividad y de la capacidad autónoma del individuo para reestructurar los componentes de los textos.

La elaboración de mapas semánticos facilita la comprensión de textos, ya que dirige y enfoca la naturaleza de clasificación de la memoria. Durante la elaboración de los mapas, el tema (palabra o palabras) activa al cerebro para recuperar la información almacenada en la memoria. Cuando se activa este conocimiento y se aplica al texto, se establecen relaciones entre las experiencias pasadas y los conceptos del texto. El proceso permite a los profesores evaluar e interpretar el conocimiento de los alumnos, así como realizar juicios sobre la enseñanza requerida. Los juicios permiten basarse en el conocimiento que los alumnos muestran tener realmente sobre un tema, en lugar de que los profesores asuman lo que los alumnos saben (Heimlich *et al.*, 2006, p. 70).

– Tercera sesión de programa didáctico

En esta tercera sesión, se trabajaron con las dos tipologías textuales restantes: el texto publicitario y el texto literario. En la primera parte de la sesión, se explicó detalladamente en qué consisten los textos de estas especialidades y cómo abordar las exposiciones orales de estos. Asimismo, se trabajó con el estándar de aprendizaje recogido en el Real Decreto 1105/2014 (BOE núm. 3, de 3 de enero de 2015, p. 359) que dice lo siguiente: “1.5. Comprende el sentido global de textos publicitarios, informativos y de opinión procedentes de los medios de comunicación, distinguiendo la información de la persuasión en la publicidad y la información de la opinión en las noticias, reportajes, etc. identificando las estrategias de enfatización y de expansión”.

Por consiguiente, se llevó a cabo el mismo procedimiento con los textos literarios y en clase se trabajó con la fábula de *Las ranitas en la crema* de Jorge Bucay¹¹. Así, pues, se estableció la misma dinámica que en la sesión anterior, es decir, se dispusieron los grupos de trabajo para llevar a cabo los talleres con el fin de poner nuevamente en práctica las exposiciones-ensayo.

– Cuarta sesión de programa didáctico

En esta última sesión llevada a cabo, hubo una primera parte introductoria en la que se explicaron las consignas a seguir en cuanto a la prueba final se refiere. De igual modo, se realizó una primera prueba final a modo de entrenamiento que constaba en presentar

¹¹ Bucay, J. (1998). *Recuentos para Demián: Los cuentos que contaba mi analista*. Buenos Aires: Del nuevo extremo.

cualquier tema de interés de forma breve (cinco o diez minutos como máximo), empleando todo lo aprendido hasta el momento. Posteriormente, se llevó a cabo la prueba final o posttest.

4.2.3. Posttest

El tercer estadio o posttest es el último eslabón del estudio. Los alumnos debían realizar dos tipos de pruebas: una primera prueba de introducción a la sesión final y entrenamiento y, una segunda prueba, en la que había diferentes tipos de textos periodísticos con noticias y cada sujeto debe elegir una, leerla y preparar durante menos de cinco o diez minutos una conceptualización mental de las ideas, tal y como han venido entrenando a través de los mapas mentales. Con el objetivo de exponer, posteriormente y durante un mínimo de cinco minutos, el contenido de la noticia que les ha tocado haciendo alusión a todas las partes que la componen. Por tanto, esta prueba se evaluó con la escala y secuenciación numérica incluida en la hoja de observación que se ha usado como instrumento en este estudio. Mediante esta última actividad y fase se puso en práctica otro estándar de aprendizaje evaluable, incluido en el Real Decreto 1105/2014 (BOE núm. 3, de 3 de enero de 2015, p. 359): "1.6. Resume textos, de forma oral, recogiendo las ideas principales e integrándolas, de forma clara, en oraciones que se relacionen lógica y semánticamente".

5. Instrumento de investigación

En cuanto al procedimiento puramente investigador y como ya hemos mencionado, hemos llevado a cabo una metodología de corte empírico-analítico en la que se ha empleado como instrumento de investigación la hoja de observación para medir el nivel de expresión oral que presenta el grupo con el cual se lleva a cabo el presente estudio.

La hoja de observación ha sido confeccionada basándonos en la escala de evaluación creada por Núñez Delgado (2003, p. 279), a través de la cual, hemos seleccionado una serie de categorías como: I. Coherencia, II. Corrección, III. Adecuación, IV. Cohesión, V. Cooperación, VI. Cortesía, VII. Actitud, VIII. Aspectos no verbales e IX. Interacción. Estas dos últimas categorías han sido añadidas, siguiendo las propuestas de Lafontaine¹² *et al.* (2014, p. 15), a través de las cuales se incluyen los aspectos no verbales y la interacción con el público al que se dirige el interlocutor durante el proceso de expresión oral.

¹² Del mismo modo, se han tenido en cuenta las propuestas del modelo didáctico de evaluación de Lafontaine, L. (2001). *L'évaluation de l'oral en classe de français au secondaire*. Recuperado de <http://www.lizannelafontaine.com/pdf/eval.pdf>

HOJA DE OBSERVACIÓN – Criterios específicos de evaluación						
Categorías	Subcategorías	1	2	3	4	5
1. Coherencia	1.Coherencia referida a la lógica del discurso					
	2.Coherencia referida a la construcción del discurso					
2. Corrección	3.Corrección morfosintáctica					
	4.Corrección léxico-semántica					
	5.Corrección fonético-fonológica					
3. Adecuación	6. Adecuación al objeto de discurso					
	7.Adecuación a la situación del discurso					
	8. Adecuación del discurso al interlocutor					
4. Cohesión	9. Cohesión discursiva en las relaciones semánticas					
	10. Cohesión a través del uso de conectores					
5. Cooperación	11. Pertinencia en función de la cooperación					
	12. Claridad en función de la cooperación					
6. Cortesía	13. Cortesía					
7. Actitud	14. Esfuerzo por dar a entender mejor su intervención, incorporando información adicional					
	15. Actitud ante los saberes del lenguaje					
8. Aspectos no verbales	16. Gestos expresivos apropiados					
	17. Articulación clara					
	18. Volumen adecuado					
	19. Velocidad adecuada al tipo de texto					

	20. Higiene postural adecuada					
	21. Movimiento corporal apropiado					
9. Interacción	22. Contacto visual con el público					
	23. Consideración del público					

Ilustración 4. Escala de observación de la competencia oral

La escala de observación incluye una serie de casillas verticales con numeración que abarca desde el 1 al 5; siendo 5 = Muy buena; 4 = Buena; 3 = Aceptable; 2 = Mala; 1 = Muy mala. En cuanto a las categorías que han sido predeterminadas para la conformación de la hoja de observación, se han incluido las siguientes: *Coherencia*, se refiere al establecimiento de un orden lógico en la congruencia y dinámica secuencial del texto; *Corrección*, se refiere al buen uso de la lengua desde tres perspectivas: morfosintáctica, léxico-semántica y fonético-fonológica. Siguiendo los fundamentos expuestos por Núñez Delgado (2003, p. 74) que, a su vez fueron tomados de Eugenio Coseriu, estos se relacionan con el saber o conocimiento lingüístico que presenta el sujeto sobre su propia lengua y el manejo de la misma; *Adecuación*, se refiere a la elección del contenido y la forma de la exposición oral de acuerdo con las circunstancias y las características del momento; *Cohesión*, hace alusión al entramado del discurso y a la estructuración del mismo en cuanto a las relaciones semánticas que se establecen durante su desarrollo y a los conectores que ayudan a unir y anexionar todas las partes que lo conforman; *Cooperación*, Núñez Delgado y Romero López (2003, p. 77) toman como punto de partida las máximas de Grice el cual consideraba que existían una serie de máximas como la cantidad y la calidad de la información aportada durante el discurso; *Cortesía*, este principio hace alusión al comportamiento social del interlocutor, así como a la proyección de la propia imagen en relación con el contexto social del acto de comunicación; *Actitud*, esta subcategoría como comenta Núñez Delgado (2003, p. 270), se refiere al conjunto de actitudes positivas, negativas o indiferentes que puede presentar el sujeto en relación con la exposición oral que lleve a cabo; *Aspectos no verbales*, esta subcategoría aglutina todos aquellos aspectos que no son puramente lingüísticos y que conciernen a los gestos expresivos adecuados al contexto comunicativo, la articulación y modulación, el volumen, la velocidad de expresión, la higiene postural adoptada por el interlocutor, así como los movimientos realizados cuando se encuentra practicando la expresión oral; *Interacción*, esta subcategoría alude a la conexión que se establece con el público al cual se proyecta la expresión oral del sujeto y, así mismo, incluye tanto el contacto visual con el auditorio como la consideración que se tome de este durante el transcurso de la exposición.

6. Resultados obtenidos

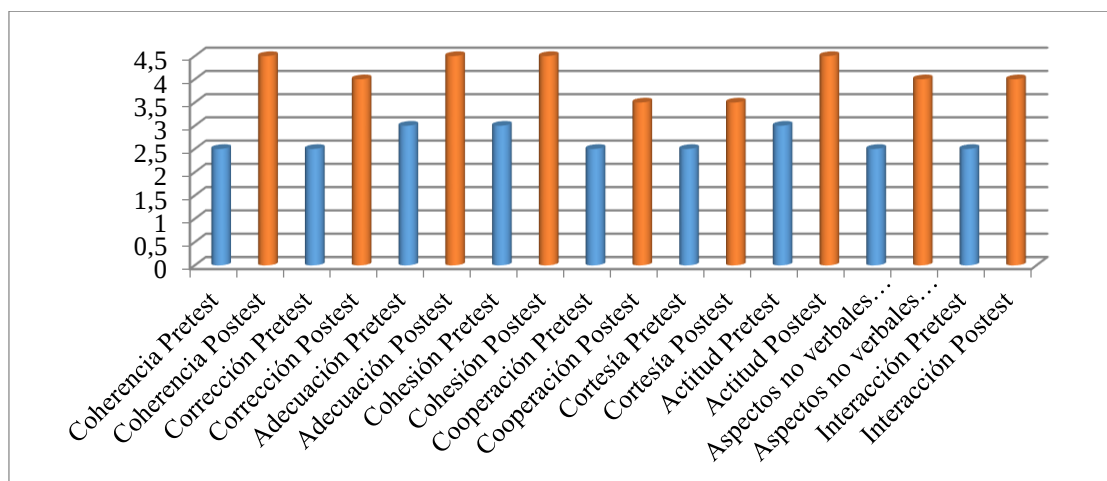


Ilustración 5. Gráfico comparativo pretest-postest por categorías

De acuerdo con los resultados obtenidos, presenciamos que las categorías que obtuvieron una puntuación más baja en la prueba inicial fueron la coherencia, la corrección, la cooperación, la cortesía, los aspectos no verbales y la interacción, cada una de estas obtuvieron dos con cinco puntos de media; así mismo, prosigue con tres puntos de máxima en pretest la adecuación, la cohesión y la actitud. En lo que respecta a la prueba final, en todas las categorías se produjo un incremento, aunque en distinta proporción:

- En primer lugar, las categorías de cooperación y cortesía son las que han ascendido en menor medida (tan solo un punto y medio respecto al valor obtenido en la prueba inicial).
- En segundo lugar, le siguen las categorías de corrección, aspectos no verbales e interacción que han alcanzado en postest una puntuación de cuatro puntos sobre cinco de máxima. Estas tres categorías también obtuvieron la misma media en la prueba inicial (dos con cinco puntos). De este modo, las tres categorías han ascendido de forma considerable en un punto y medio.
- Por último, las categorías de coherencia, adecuación, cohesión y actitud son las que lograron alcanzar valores de media más altos en la prueba final (cuatro con cinco puntos). Sus valores iniciales en pretest se situaban entre los dos con cinco puntos (en el caso de la coherencia) y los tres puntos de media (en el caso de la adecuación, la cohesión y la actitud). Por tanto, se ha producido un incremento de entre dos y un punto y medio en cada una. Se configuran como las categorías en las cuales se ha producido un incremento más notorio. Sobre todo, en el caso de la categoría de la coherencia la cual partía con un dos con cinco de media en pretest y alcanzó un cuatro con cinco en postest; a esta le prosiguen la adecuación y la cohesión que partían de tener medio punto más en su inicio. Sin embargo, las categorías de cooperación y cortesía son las que menos han evolucionado, pues han llegado a alcanzar en la prueba final una media de tres con cinco puntos.

7. Consideraciones finales

A través de la programación didáctica, se ha podido observar de forma notoria que el empleo de mapas conceptuales ha ayudado al grupo preexperimental a mejorar la estructuración de las ideas o conceptos que organizan el cuerpo de su intervención oral. Este hecho se demuestra en los resultados obtenidos en las categorías de coherencia y cohesión. El empleo de dicha herramienta ayuda ante todo a organizar los datos y a correlacionarlos viéndose, por tanto, favorecidas estas categorías de forma específica. Por tanto, concluimos afirmando con rotundidad la eficacia que esta herramienta presenta, así como el grado de aceptación que ha tenido por parte del alumnado. Este mismo hecho también se ha visto reflejado en otros estudios:

La reflexión teórico-práctica sobre los mapas mentales en los distintos niveles de la Educación Secundaria, contrastada con la experiencia en su aplicación, nos lleva a afirmar, como conclusión final, que las técnicas activas y participativas gozan de una amplia aceptación entre el alumnado. La mayoría ve en ellas una forma de aprender gratificante, útil, creativa y estimulante y un medio que eleva los niveles de autoestima, reforzando las propias posibilidades. (Ontoria *et al.*, 2003, p. 140)

A través de las exposiciones-ensayo y de las diversas correcciones, creemos que se ha producido una importante toma de consideración en la cual el grupo preexperimental adquirió conciencia en cuanto al rigor y a la seriedad de una exposición oral mejorando, por consiguiente, su actitud y comportamiento ante ello, como prueban los resultados. De este modo y, teniendo en cuenta no solo el resultado final sino también el procedimiento intermedio, concluimos en que el programa didáctico ha contribuido notablemente a la mejora efectiva de categorías puramente lingüísticas (coherencia y cohesión, por ejemplo) y, también, en las otras categorías de índole actitudinal. Ya que el cambio de registro y la dificultad para adecuarse a la situación comunicativa formal fueron dos de las dificultades de partida que se resolvieron a través de las exposiciones-ensayo en las que el grupo se habituó a intervenir de forma constante para concienciarse del cambio que se debía efectuar en una situación comunicativa seria.

Por otra parte, hemos observado que desde que se llevó a cabo el pretest comprobamos *in situ* que es importante trabajar la empatía de grupo para abordar los elementos desencadenantes de esta como la confianza en el sujeto para aumentar la seguridad en sí mismo y en su trabajo. Esto se traduce en una mayor comodidad y bienestar actitudinal durante el transcurso de la exposición oral. Este aspecto ha sido puesto en práctica durante las exposiciones-ensayo de la fase intermedia y, por consiguiente, creemos que ha podido repercutir en la mejora de las categorías de los aspectos no verbales y la interacción, como categorías transversales.

En definitiva y, a través de la convivencia y observación directa del grupo preexperimental y su posterior evolución, consideramos que podría resultar útil en futuras investigaciones trabajar directamente con los aspectos de índole psicológica. Ya que, con la mejora de estos, se podría conseguir una evolución eficaz de las categorías de expresión lingüística que se ven bloqueadas por el manejo erróneo de los factores emocionales.

Bibliografía

- Briz Gómez, A., Albelda Marco, M., Fernández Colomer, M. J., Hidalgo Navarro, A., Pinilla, R., y Pons Bordería, S. (2008). *Saber hablar*. Madrid, Santillana Ediciones Generales, S.L.
- Ontoria Peña, A., Gómez, J., y A. De Luque. (2002). *Aprender con mapas mentales: una estrategia para pensar y estudiar*. Madrid, Narcea.
- Agustín Hernández, B. (2008). *Curso elemental de estadística descriptiva*. Madrid, Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S.A.).
- Bucay, J. (1998). *Recuentos para Demián: Los cuentos que contaba mi analista*. Buenos Aires, Del nuevo extremo.
- Buzan, T. (1996). *El libro de los mapas mentales: cómo utilizar al máximo las capacidades de la mente*. Barcelona, Urano.
- Decreto 234/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía.
- Dumais, C. (2010). Atelier pour un enseignement de l'oral, en Québec français, (157), pp. 58-59, [en línea] <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2010-n157-qf1503646/61514ac/> [Consulta 11 de diciembre de 2020].
- Heimlich, J., y Pittelmann, S. (2006). *Elaboración de mapas semánticos como estrategia de aprendizaje: aplicaciones para el aula*. Sevilla, MAD.
- Lafontaine, L., y Le Cunff, C. (2006). Les représentations de l'enseignement de l'oral [en línea] <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00132226/document> [Consulta 11 de noviembre de 2020].
- Lafontaine, L. (2001). L'évaluation de l'oral en classe de français au secondaire [en línea] https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:QWvHO87YrDoJ:https://www.aefeeurope.net/index.php/ressourceszese/download/222_5947e6d00409c761655227774d2f4394+&cd=1&hl=fr&ct=clnk&gl= [Consulta : 11 noviembre 2020].
- Lafontaine, L., y Dumais, C. (2015). Los talleres formativos para la enseñanza de lo oral, en Núñez Delgado, M.P. (ed.) y Aparicio, I. A. *Innovación docente en didáctica de la lengua y la literatura: teoría e investigación*. Barcelona, Octaedro, pp. 149-165.
- Abascal, M.D., Benito, J. M., y Valero, F. (1997). *Hablar y escuchar. Una propuesta para la expresión oral en la Enseñanza Secundaria*. Barcelona, Octaedro.
- Núñez Delgado, M.P., y Alonso Aparicio, I. (2015). *Innovación docente en didáctica de la lengua y la literatura: teoría e investigación*. Barcelona, Octaedro.
- Núñez Delgado, M.P., y Romero López, A. (2003). *Investigación en didáctica de la lengua e innovación curricular*. Granada, Editorial Universidad de Granada.
- Núñez Delgado, M.P. (2001). *Comunicación y expresión oral. Hablar, escuchar y leer, en Secundaria*. Madrid, Narcea Ediciones.

- Núñez Delgado, M.P. (2003). *Didáctica de la comunicación oral: bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la Educación obligatoria*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- Bisquerra Alzina, R. (coord.), Dorio Alcaraz, I., Gómez Alonso, J., Latorre Beltrán, A., Martínez Olmo, F. Massot Lafon, I., Sabariego Puig, M., Sans Martín, A., Torrado Fonseca, M., y Vilà Baños, R. (2009). *Metodología de la Investigación educativa*. Madrid, Editorial La Muralla, S.A.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE núm. 3, de 3 de enero de 2015).

Andrea Espada Vadillo

Universidad Internacional de Valencia

anespadav@gmail.com

La enseñanza de ELE en Portugal: la competencia cultural a través de la gamificación en el aula

Teaching Spanish as a Foreign Language in Portugal:

Cultural Competence through gamification in the classroom

Resumen

El presente texto tiene como objetivo principal desarrollar los conocimientos culturales de los estudiantes portugueses de español como lengua extranjera. Se elaborará una propuesta didáctica con el fin de incrementar las habilidades culturales de los aprendientes a través del uso de la gamificación educativa en el aula. Mediante el recurso de la gamificación, se implementarán actividades de carácter cultural, siguiendo las obras de referencia *MCER* y *PCIC*, en torno al nivel A1. Se pretende que esta sea una herramienta poderosa para motivar al alumnado y, en última instancia, provocar un aprendizaje significativo.

Palabras clave: cultura, gamificación, ELE, estudiantes portugueses, propuesta didáctica.

Abstract

This text has a main goal: to develop cultural knowledge in Portuguese students of Spanish as a foreign language. A Didactic Program will be proposed, whose main goal is to increase the cultural skills of the students through gamification in the classroom. By way of gamification resources, cultural activities will be implemented, following the reference works *CEFR* and *PCIC*, for A1 level. The aim is to make this a powerful tool, not only to motivate students, but also to achieve significant learning.

Keywords: culture, gamification, ELE, Portuguese students, didactic program.

1. Introducción

El presente trabajo plantea una propuesta didáctica que emplea la gamificación para desarrollar la competencia cultural en los estudiantes lusófonos: portugueses, brasileños y extranjeros que viven en Portugal y, por tanto, tienen competencias comunicativas en portugués.

Bajo la creencia de que es imposible enseñar una lengua sin enseñar su cultura, entendiendo la complejidad del término y las posibles maneras de entenderlo que puedan tener los aprendientes y el docente, se busca dedicar un espacio a la competencia cultural en las sesiones de un curso de español como lengua extranjera (ELE) pertenecientes al *Instituto Espanhol de Línguas* (IEL), destinadas a estudiantes de nivel inicial A1.

Debido a la ausencia de elementos culturales en los manuales de español como lengua extranjera destinados a estudiantes portugueses, y con el fin de implementar elementos culturales en el aula, se acudirá a las obras de referencia, especialmente al Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), partiendo de las orientaciones explícitas del Marco Común Europeo de Referencia (MCER): que enfatiza en la concepción del alumno como competente en la cultura de la lengua meta, capaz de situarse y establecer puentes entre dos culturas. Además, se repasará el tratamiento de la cultura en el Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas (MAREP).

Esta exigencia nos sirve de motivación para llevar al aula ELE en Portugal propuestas didácticas que trabajen la competencia cultural. Para lograr este objetivo se decide emplear el recurso de la gamificación en la propuesta didáctica que, de acuerdo con Werbach and Hunter (2012), se trata del uso de elementos y técnicas de juego en contextos no lúdicos con una finalidad pedagógica. Al combinar los elementos del juego con los contenidos didácticos podemos incrementar la capacidad atencional de los estudiantes y la probabilidad de que se impliquen y participen en las actividades propuestas.

2. Marco teórico

Si la comunicación es, entre otras cosas, un contacto entre culturas, percibimos que lengua y cultura son dos conceptos estrechamente vinculados. El concepto de cultura es un término complejo que podemos definir como la perspectiva desde la cual vemos el mundo y situar el aula como lugar idóneo para el diálogo entre culturas, por ejemplo, mediante los ejercicios gramaticales y las actividades comunicativas (Kramsch, 1998, p. 10).

La necesidad de crear una didáctica cultural e integrarla en una clase de ELE nos plantea una serie de interrogantes, ¿qué cultura enseñar? ¿qué elementos culturales encontramos en los materiales de ELE? ¿son esos materiales auténticos y de calidad? Desde el esquema de Miquel y Sans (1992), la cultura puede ser comprendida desde tres perspectivas: "*Cultura a secas (con minúsculas)*": para hablar de las normas relacionadas con los hábitos y costumbres. La "*cultura con mayúsculas (cultura cultivada o legitimada)*" que comprende las grandes obras literarias, hitos históricos, monumentos, etc., y la "*cultura con K*", para adaptarnos lingüísticamente a nuestro interlocutor según el ámbito social o cultural.

Es conveniente destacar los desafíos en la enseñanza de lenguas próximas puesto que dicha proximidad influye en la pedagogía empleada en el aula. En ambas culturas, también cercanas, resulta oportuno distanciarse para reconocer las diferencias y comprender las visiones estereotipadas entre ellas, además de los casos de malentendidos en la percepción de la otra cultura.

La clave del análisis del componente sociocultural reside en la capacidad de distanciamiento del mismo y en la posibilidad de relacionarlo con otros componentes socioculturales. En ese sentido, el aula de ELE es un lugar privilegiado para este proceso de descubrimiento, aunque muchas veces se caiga en la tentación de comparar componentes socioculturales muy alejados del nuestro, sin llegar a ver cómo, incluso en lenguas muy próximas, como el italiano, por ejemplo, o el portugués, se observan diferencias muy importantes que pueden ocasionar significativos episodios de inadecuación comunicativa (Miquel, 2005, p. 42).

Las obras de referencia del mundo de ELE dedican un espacio al tratamiento de la cultura. Tanto el *PCIC* como en el *MCER* contemplan la competencia pluricultural como la capacidad del aprendiente de relacionar la cultura propia, la cultura meta y las otras culturas a las que accede, con el fin de lograr una comprensión más amplia de todas ellas (*Instituto Cervantes*, 2006). El *MAREP*, documento que se justifica como un complemento indispensable para el *MCER* dirigido a los docentes de lengua, define la cultura como un “conjunto de prácticas aprendidas y compartidas características de una comunidad determinada, que ayuda a predecir e interpretar ciertos comportamientos de las personas de esa comunidad”.

El *PCIC* dedica tres de sus doce inventarios al tratamiento de la cultura, a su vez, distinguidos en tres fases —de aproximación, de profundización y de consolidación— *Referentes Culturales* (10), *Saberes y Comportamientos Socioculturales* (11) y *Habilidades y actitudes interculturales* (12). Este documento establece un orden sobre el aspecto cultural en el aprendizaje y enseñanza del español como lengua extranjera, tiene un carácter práctico y pretende dar una respuesta amplia a la necesidad de incorporar los elementos que contribuyen a la formación del ‘hablante intercultural’, capaz de relacionar significativamente la cultura de origen con la cultura asociada a la lengua meta.

En lo que respecta a la enseñanza del español en Portugal, el interés por el español crece y se consolida, pero, aún en el siglo XXI, se echan en falta estudios contrastivos, gramáticas y manuales propios.

La consideración mutua de que tanto para portugueses como para españoles resultaba innecesario aprender la lengua del vecino implicó que muy tardíamente se publicasen materiales de enseñanza del español en Portugal o del portugués en España (Ponce de León, 2007, p. 61).

La evolución del español en el sistema educativo portugués constata un aumento progresivo desde 1991 hasta nuestros días donde la cultura también está presente, al principio de forma tímida en imágenes, textos y ejercicios en los libros de texto, pero progresivamente tomando más protagonismo y generando más debate y discusión.

La tendencia a gamificar tareas y actividades de toda índole está en auge, siendo el aula de ELE un lugar donde esta herramienta ha adquirido un especial interés. El aula ha sido

siempre un lugar donde el juego ha tenido espacio, se trata de una gran herramienta de aprendizaje (Dalmases, 2017), aderezar la programación de la clase incluyendo una actividad gamificada nos invita a reflexionar sobre las virtudes del juego dirigido a la adquisición e inmersión en una lengua extranjera.

No obstante, la gamificación es una técnica reciente que se puede utilizar mediante el uso de las TIC, donde destacan plataformas digitales como *Kahoot*, *Socrative* o *Quizziz*, que serán utilizadas en esta propuesta didáctica. Estas plataformas permiten crear concursos de preguntas en línea, tarjetas de aprendizaje, dinámicas que facilitan la interacción y donde se pueden compartir progresos, obtener puntos, recibir insignias, etc., todos ellos elementos imprescindibles para comprender la actividad gamificada.

Para incluir actividades gamificadas en el aula y servirse de las nuevas tecnologías los docentes deben ser competentes y capaces de utilizar TIC. Uno de los aspectos básicos de esta competencia, según los *Estándares Unesco de competencias en TIC para docentes* (2019), es incrementar la comprensión tecnológica de los estudiantes a través de la integración de competencias en TIC en los currículos. El docente debe ser capaz de servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo mediante el aprovechamiento del potencial didáctico de las tecnologías, manejarse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles (Instituto Cervantes, 2012).

3. Objetivos y metodología

En esta propuesta didáctica, el objetivo principal es desarrollar los conocimientos de la cultura española a través de la gamificación en el contexto del aula de ELE para estudiantes portugueses de nivel A1. Para ello, se creará un cuestionario que conste de dos fases: pretest, con el fin de orientar la propuesta didáctica, y posttest, para verificar si los conocimientos culturales de los estudiantes mejoran tras la realización de las actividades implementadas.

Para gamificar las actividades se introducirán elementos lúdicos en la propuesta didáctica, a través de la realización de un cronograma, diseño y ejecución de actividades. Se pretende transmitir los contenidos de carácter cultural recogidos en la fase de aproximación del *PCIC*, puesto que se adecuan al nivel inicial A1-A2 y demostrar que el conocimiento cultural de los estudiantes de ELE de A1 varía tras la aplicación de la gamificación en el aula. Se plantean las siguientes preguntas: ¿De qué manera influye la gamificación en el aula de ELE para adquirir contenidos de carácter cultural? ¿Qué aspectos de la cultura española conocen los estudiantes de ELE portugueses? ¿Qué interés produce la competencia cultural a los estudiantes de ELE en Portugal? ¿Qué relación tiene la competencia cultural con la adquisición de la competencia lingüística? Es importante desentrañar el concepto de cultura y qué obras de referencia en el ámbito de ELE la tratan, describir los conocimientos culturales apropiados para el nivel A1, siguiendo los documentos normativos *MCER* y el *PCIC*, situar la enseñanza del español en Portugal y comprender la gamificación como recurso para el aprendizaje.

3.1. Hipótesis y variables de investigación

En el presente estudio se formula la siguiente hipótesis: la adquisición del conocimiento cultural requerido para el nivel A1 mejora a través de la gamificación.

Para constatar o refutar dicha hipótesis, se creó un cuestionario que pretendía evaluar los conocimientos culturales españoles poseídos por los estudiantes de ELE de Portugal. De esta forma, a partir de los resultados obtenidos en este cuestionario, se elaboró una propuesta didáctica para desarrollar la competencia cultural a través de la gamificación. Al final, se realizó el mismo cuestionario a los alumnos con el fin de probar la hipótesis del presente trabajo: verificar si a través de la inclusión de elementos lúdicos en la didáctica, los alumnos serían capaces de adquirir la competencia cultural adecuada al nivel A1, correspondiente con la *fase de aproximación* descrita por el PCIC.

En la siguiente tabla se introducirán las variables de la investigación.

Variable independiente	Conocimiento cultural
Variable dependiente	Uso de la gamificación operativizado por la puntuación del cuestionario
Variables de control	– Sexo – Edad – Lengua materna – Nacionalidad – Nivel de español

Tabla 1. Variables analizadas

3.2. Muestra

Los datos para la investigación empírica proceden de un curso presencial de ELE localizado en Lisboa, Portugal. En la *Tabla 2*, se exponen de manera esquemática las características del curso.

Período	12 de febrero 2020 – 30 de marzo 2020
Tipo de curso	Intensivo
Duración	40 horas
Horas por semana	6

N.º de estudiantes por grupo	Máximo 12
Nivel de español	A1

Tabla 2. Descripción del programa de estudios de los informantes

Los informantes de este estudio fueron siete estudiantes del IEL durante los meses de febrero y marzo de 2020. Los estudiantes se encontraban inscritos en un curso intensivo de 40 horas correspondiente con el nivel inicial A1.

En la *Tabla 3* se ilustra la recopilación de la muestra por edad, género, nacionalidad y nivel de español.

		Número	Porcentaje
Edad	Informantes entre 18-21	1	14,30 %
	Informantes entre 22-25	0	0
	Informantes mayores de 26	6	85,70 %
Género	Hombres	2	28,60 %
	Mujeres	5	71,40 %
Nacionalidad	Portuguesa	5	71,50 %
	Brasileña	1	14,30 %
	Otras nacionalidades	1	14,30 %
Nivel de español	A1	6	85,70 %
	A2	1	14,30 %

Tabla 3. Descripción de la muestra por edad, género, nacionalidad y nivel de español

3.3. Cuestionario

Para conocer los conocimientos culturales de los 7 estudiantes de nivel A1 y su interés hacia esta competencia, se diseñó, en el desarrollo de esta propuesta didáctica, un cuestionario con preguntas cerradas: *a,b,c*, de elección múltiple y respuesta obligatoria, en torno a la pregunta: *¿qué sabes de la cultura española?*

Posteriormente, el cuestionario se organizó en dos partes: una previa al cuestionario y el cuestionario en sí mismo. La parte anterior al cuestionario se divide en dos apartados, el primero compuesto por cuatro preguntas demográficas (sexo, edad, nacionalidad y nivel de español) y después, se plantearon tres preguntas abiertas: *¿Conoces la cultura española?* (1),

¿Qué aspectos de la cultura española te gustan? (2), ¿Te parece interesante estudiar cultura en la clase de español? Justifica tu respuesta (3).

En la siguiente tabla se presenta el esquema del cuestionario, el contenido temático y el tipo de preguntas.

Unidad de estudio	Conocimientos culturales de España
Tipo de preguntas	Cerradas con elección múltiple
Número de preguntas	20
Tipología	Historia
	Gastronomía
	Literatura
	Cine
	Arte y arquitectura
	Tradiciones
	Celebraciones

Tabla 4. Descripción del cuestionario

3.3.1. Resultados

En este apartado se comparan las fases pretest y posttest de la investigación. Los resultados del cuestionario, al comparar ambas fases, demuestran que el porcentaje de aciertos sube, o se mantiene, en la fase posttest. Esto quiere decir que los alumnos mejoran sus resultados tras asistir y participar en las secciones culturales. A continuación, se describe en la *Tabla 5* el porcentaje de preguntas acertadas en ambas fases.

	Fase pretest	Fase posttest
1. La Sagrada Familia está en:	100 %	100 %
2. Dolor y Gloria es la última película de:	87,50 %	100 %
3. ¿Qué son los premios Goya?	75 %	85,70 %
4. ¿Qué instrumento toca el maestro Paco de Lucía?	100 %	85,70 %

5. ¿Quién es el director de la película Mar Adentro?	62,50 %	85,70 %
6. ¿Quién pintó en cuadro de Las Meninas?	75 %	85,70 %
7. ¿Dónde está en museo Guggenheim?	75 %	100 %
8. ¿Quién pintó El Guernica?	62,50 %	85,70 %
9. ¿Cómo se llama el actual presidente de España?	75 %	100 %
10. Francisco Franco fue un:	75 %	100 %
11. ¿Qué sistema político tiene España actualmente?	87,50 %	100 %
12. La paella es un plato originario de:	100 %	100 %
13. Antes de utilizar el euro en España se pagaba con:	100 %	100 %
14. Para despedir el año en España es tradicional comer:	62,50 %	100 %
15. El País es un _____ español.	87,50 %	100 %
16. ¿Cuál es el baile típico en la feria de abril de Sevilla?	75 %	100 %
17. La Semana Santa en España es una celebración:	100 %	100 %
18. Si alguien te tira de las orejas es porque _____.	50 %	100 %
19. Sancho Panza es un personaje de la obra _____.	87,50 %	100 %
20. ¿Dónde está el Museo Nacional del Prado?	100 %	100 %

Tabla 5. Resultado de las 20 preguntas del cuestionario en fase pretest y posttest. Porcentaje de preguntas acertadas.

4. Propuesta didáctica en el aula de ELE

La propuesta didáctica gira en torno a la cultura de España y tiene como referente dos de los tres inventarios del *PCIC* mencionados anteriormente, el inventario dedicado a los *Referentes culturales* y los *Saberes y comportamientos socioculturales*.

Los contenidos tratados en el inventario de *Referentes culturales*, relativos a la fase de aproximación, están descritos en la *Tabla 6*.

Contenidos del inventario:
Referentes culturales
Gobierno y política (1.3.)
– Poderes del Estado e instituciones
Economía e industria (1.4.)
– Monedas de España
Medios de comunicación (1.8.)
– Principales periódicos de España
– Canales de TV de mayor audiencia
– Cadenas de radio de mayor difusión
Religión (1.10.)
– Religiones mayoritarias
Literatura y pensamiento (3.1.)
– Grandes autores y obras literarias de proyección internacional
– Importancia de Cervantes y el Quijote
Música (3.2.)
– Autores y obras musicales de proyección internacional
Cine (3.3.)
– Directores y películas con proyección internacional
Arquitectura (3.4.)
– Obras arquitectónicas con proyección internacional
Artes plásticas (3.5.)
– Pintura y fotografía

Tabla 6. Inventario Referentes culturales,
Fuente: PCIC, selección de contenidos: Autor

Los contenidos escogidos del inventario *Saberes y comportamientos socioculturales*, referentes a la fase de aproximación, están descritos en la *Tabla 7*.

<u>Contenidos del inventario:</u>
Saberes y comportamientos socioculturales
Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos (1.3.)
– Festividades de ámbito nacional, Periodos vacacionales...
Comidas y bebidas (1.4.)
– Platos típicos por zonas y regiones
– Convenciones sociales relacionadas con la organización del menú
– Alimentos que se asocian a cada plato y el orden de consumo
– Convenciones sociales y comportamientos en la mesa
– Frases y fórmulas utilizadas en la mesa y momento en que se dicen
Relaciones interpersonales (2.)
– Relaciones sentimentales, familiares y de amistad
Tradición y cambio social, (3.2.)
– Épocas del año donde afloran las manifestaciones populares y tradicionales
Espiritualidad y religión (3.3.)
Fiestas ceremonias y celebraciones (3.5.)
– Principales fiestas populares
– Celebraciones y actos conmemorativos
– Convenciones sociales y comportamientos en los cumpleaños

Tabla 7. Inventario saberes y comportamientos
Fuente: Autor, selección basada en el PCIC

4.1. Cronograma

Este cronograma se elabora con la finalidad de agregar secciones culturales a las sesiones corrientes del curso, está adaptado a las siete secciones culturales que se implementaron en el curso intensivo de A1 en el IEL. En la *Tabla 8* se presenta de manera esquemática el cronograma realizado, que incluye únicamente las secciones culturales con los respectivos contenidos que se implementaron en las sesiones, la fecha de la sesión y el contenido cultural propuesto.

SESIÓN	CONTENIDO CULTURAL
26/02/2020	Poderes del estado e instituciones. Geografía. Sistemas de gobierno y aproximación a la historia política de España en el siglo XX.
28/02/2020	Obras y museos importantes de España. Artes plásticas y arquitectura
02/03/2020	Celebración, tradiciones y comportamiento: <i>Navidad, Semana Santa, 12 uvas, cumpleaños...</i>
04/03/2020	Gastronomía: Restaurantes, recetas tradicionales, platos típicos por regiones.
06/03/2020	Música: Cantantes y grupos musicales españoles con proyección internacional.
09/03/2020	Literatura y prensa. Principales diarios españoles. Grandes autores y obras literarias de proyección internacional. Grandes personajes y obras de la literatura: el caso especial del Quijote
11/03/2020	Cine: Importancia y lugar que ocupa el cine de Luis Buñuel y Pedro Almodóvar en la difusión en el extranjero.

Tabla 8. Cronograma

4.2. Selección de actividades propuestas

En este apartado se desarrollará una de las actividades gamificadas con el fin de ilustrar la propuesta didáctica.

Actividad 2: ¡Vamos de museos!

A continuación, se muestra la actividad *¡Vamos de museos!*, gamificada a través de la plataforma *Kahoot*, donde el aula se convierte en el escenario de un concurso de televisión. La actividad pretende que los alumnos se aproximen al complejo museológico de España y a sus obras más importantes. A continuación, se mostrará la didáctica de la actividad en la *Tabla 9*. Para ver algunos ejemplos que ilustran el diseño de la actividad ver el *Anexo 1* y el *Anexo 2*.

Nombre de la actividad	<i>Sección cultural 2: ¡Vamos de museos!</i>
Objetivo general	Descubrir los museos más importantes de España, junto con obras y autores de renombre.
Objetivos específicos	-Trabajar la destreza oral y la comprensión lectora y auditiva. -Conocer los museos más relevantes de España a través de su geografía. -Profundizar en los autores más representativos y sus obras. -Trabajar la destreza oral a través de la descripción de imágenes y obras de distintos autores y localizadas en diferentes museos españoles.
Contenidos	Obras y museos importantes de España. Artes plásticas y arquitectura
Temporalización	90'
Recursos	Para realizar la actividad necesitamos conexión a internet y una pantalla para proyectar las preguntas y la clasificación de puntos. Antes de dar comienzo al juego se presentarán los contenidos clave en una presentación organizada. Se realizará un recorrido por distintas ciudades de España, sus museos más destacados y algunas de sus obras y autores más representativos. Acceso a <i>Kahoot</i>.
Descripción	Dinámica de juego: individual Introducir la actividad y explicar la dinámica de la plataforma <i>Kahoot</i>: -Ir a la página web: https://kahoot.it -Introducir el código numérico que indica el profesor. -Escoger el nombre o <i>nickname</i> que representará al alumno en el juego. -Contestar a las preguntas antes que el temporizador de 20" termine seleccionando el color de la respuesta que cree correcta. -Objetivo del juego: acumular más puntos que el resto de participantes. -Al final del juego se reflexionará entre todos sobre los aciertos y los

	fallos, así como el contenido aprendido. Las insignias actuarán como un elemento gamificador que sirve para motivar a los alumnos a integrar los contenidos y ser los más rápidos en contestar correctamente a las cuestiones planteadas en el juego. (Ver Anexo 2) – Primer puesto: <i>"Experto en arte"</i> – Segundo puesto: <i>"Crítico de arte"</i> – Tercer puesto: <i>"El becario del museo"</i>
Metodología	Para el desarrollo de esta actividad se utilizará el enfoque por tareas dónde se fomentará que el alumno haga un uso real de la lengua a través de la descripción de imágenes propuestas y contextualizadas para la actividad. Se expondrán los contenidos en una presentación que se trabajará en clase y se pedirá la participación de los alumnos. El docente explicará a través de un recorrido geográfico dónde están algunos de los museos más representativos de España. La presentación estará acompañada de imágenes y, al final de la misma, se podrá acceder a las visitas virtuales de algunos de los museos como el Guggenheim, el Thyssen, el Museo del Prado y el Museo de las Artes y las Ciencias de Valencia. A continuación, se muestran algunos enlaces de interés que permiten recorrer de forma virtual algunas colecciones permanentes y exposiciones de los museos mencionados: Museo Guggenheim: https://artsandculture.google.com/project/guggenheim-bilbao?hl=es Museo Thyssen: https://www.museothyssen.org/thyssenmultimedia/visitas-virtuales?gclid=CjwKCAjwi_b3BRAGEiwAemPNU23fROKtwT-dS7oYR85ePient8otOFZ6NZKg46Y8p115jkDSMeJP7BoC5vwQAvD_BwE Museo del Prado: https://www.museodelprado.es/recorrido/visita-virtual/742f132f-8592-4f96-8e5a-9dad8647bc4c Museo de las Artes y las Ciencias: https://www.cac.es/es/home/la-ciutat/visita-virtual

Evaluación	Se valorará la participación activa del estudiante, el cumplimiento de las normas y el respeto hacia los otros compañeros. Se utilizará una rúbrica para la evaluación formativa (ver <i>Anexo 3</i>).
-------------------	---

Tabla 9. Sección cultural 2: ¡Vamos de museos!

4.3. Evaluación

Para realizar la evaluación y verificar si se han cumplido los objetivos de la propuesta didáctica; principalmente, transmitir los contenidos de carácter cultural recogidos en la fase de aproximación del *PCIC*, se utiliza como referencia la evaluación de Puig (2008, p. 84). En primer lugar, se tendrá en cuenta el momento inaugural, es decir, la *evaluación inicial*, el punto de partida, para ello utilizaremos el cuestionario presentado previamente. La información recogida sirvió para conocer el nivel de conocimientos culturales de los estudiantes, en relación a las preguntas propuestas y, a su vez, basados en los inventarios del *PCIC* citados anteriormente.

Después, utilizaremos la *evaluación del aprovechamiento*, inserta en la *evaluación de aula*. Este tipo de evaluación consiste en valorar el trabajo realizado en el aula durante una unidad didáctica o un curso completo. No necesita la realización de exámenes formales, puede realizarse a partir de una evaluación continua o formativa. Se utilizará una rúbrica específica para evaluar a los estudiantes tras la realización de cada una de las actividades propuestas en la unidad didáctica (ver *Anexo 3*).

La herramienta que utilizaremos para llevar a cabo la *evaluación formativa* será, siguiendo el modelo de Puig (2008, p. 88), la realización de encuestas o cuestionarios referidos a aspectos trabajados en clase. Tras la finalización del curso, los alumnos tendrán que realizar el mismo cuestionario presentado anteriormente: se trata de la fase posttest de la investigación que sirve para verificar la hipótesis planteada en el presente trabajo, es decir, comprobar que los alumnos han adquirido el conocimiento cultural propuesto a través de la inclusión de actividades gamificadas en el aula.

5. Conclusiones

Se parte de la creencia de que al enseñar una lengua también se debe enseñar su cultura, a pesar de la complejidad del propio término y los riesgos de caer en estereotipos. En el contexto de dos lenguas y culturas cercanas como el español y el portugués, se observan, además de ciertas ventajas, numerosos desafíos en las propuestas didácticas. En ocasiones, se advierte una visión general estereotipada de comportamientos y aspectos culturales de España por parte de los portugueses, y viceversa.

Los resultados obtenidos en las preguntas cerradas muestran el potencial de la gamificación en el aula de ELE, ya que en todas las preguntas realizadas los porcentajes de acierto son totales, o casi totales, en la fase posttest. Para gamificar las actividades, se utilizaron mayormente aplicaciones digitales como *Socrative*, *Quizziz* o *Kahoot*, esta última obtuvo un gran éxito entre los estudiantes del IEL. La presencia de las TIC fue protagonista en la propuesta didáctica ya que los contenidos propuestos y las actividades gamificadas estuvieron vinculados a habilidades relacionadas con el uso de las TIC, un desafío necesario y útil para el docente y también para los alumnos.

La hipótesis general de esta investigación de carácter exploratorio se ha cumplido, ya que puede afirmarse que, tras la aplicación de esta propuesta didáctica, que incluye actividades gamificadas, los aprendientes adquirieron e integraron conocimientos de carácter cultural, recogidos en la fase de aproximación del *PCIC*. La confirmación de esta hipótesis la corroboran

las respuestas del cuestionario presentado anteriormente, contrastando la fase pretest y la fase postest. En esta última fase, se observa un incremento de los aciertos por parte de todos, o casi todos los estudiantes, en las veinte preguntas propuestas, especialmente en comparación con la fase pretest.

Respecto a las preguntas de investigación que se plantearon, en primer lugar, se observa que la gamificación como herramienta para trabajar la cultura en el aula tiene una acogida positiva por parte de los estudiantes. La propuesta didáctica contiene materiales auténticos (películas, textos, vídeos e imágenes) que fomentan la adquisición de la competencia lingüística y el desarrollo de las destrezas comunicativas. Tras trabajar con dichos materiales e introducir la actividad gamificada correspondiente, se observa un clima de alta participación dentro del aula, los alumnos asisten a las indicaciones y acompañan todas las dinámicas con una actitud animada. Además de involucrarse en el juego y repasar los contenidos, colaboran entre ellos generando una experiencia positiva para el aprendizaje significativo.

En cuanto a los alumnos portugueses de ELE, la gran mayoría señala que no conoce muy bien la cultura española o directamente que no la conocen en absoluto. En el cuestionario citado anteriormente, se refleja que a la gran mayoría les interesan aspectos de la cultura tales como la gastronomía, las tradiciones, la música y la arquitectura, también mencionaron el arte y la geografía. A la hora de crear la propuesta didáctica se tuvieron en cuenta los intereses de todos los alumnos que desde el inicio mostraron interés por estudiar contenidos culturales dentro del aula de ELE.

En esta investigación se han tenido muy presentes las obras de referencia para el mundo de ELE, especialmente el *PCIC*, que desarrolla la dimensión cultural y reconoce la variedad cultural hispanoparlante. El hecho de recoger una clasificación dividida en fases, según el criterio de accesibilidad, provista de imágenes, ideas, conceptos, símbolos, creencias, valores, hechos históricos, etc., refleja un ímpetu digno de valorar; un trabajo notable que denota una gran ambición. Una necesidad, reflejada en otra de las obras de referencia consultadas, el *MCER*, de poner más atención en el componente cultural dentro del aula de ELE.

La experiencia de gamificar contenidos culturales, y actividades en general, es interesante y positiva en la enseñanza y aprendizaje de idiomas. Creo que es un recurso que se puede explorar mucho más y que es bien recibido en el aula de ELE, y en la enseñanza de lenguas en general. Algunos enfoques interesantes para integrar la competencia cultural en el aula son: la metodología de clase invertida y el enfoque por tareas, en este sentido, junto con la gamificación, son experiencias que vuelven a hacernos reflexionar sobre la importancia de las TIC en el aula y fuera de ella, junto con la necesidad de desarrollar esta competencia en los docentes de ELE.

En cualquier caso, hay que destacar algunas limitaciones. Uno de los obstáculos que se encontraron fue el tiempo, debido a la durabilidad del curso, 40 horas, y para no caer en estereotipos culturales, se descartó la cultura referida a los países hispanoamericanos y se puso el foco, únicamente, en la cultura de España. Reflexionar sobre qué cultura debemos enseñar en el aula de ELE o hacer esfuerzos para integrar la competencia cultural con la competencia

lingüística son tareas que el docente debe programar y realizar teniendo en cuenta las necesidades de su alumnado.

Bibliografía

- Bello Ramírez, N.M. (2018). *Cultura en el aula de ELE. Una propuesta de unidad didáctica con enfoque comunicativo por tareas para fomentar la competencia intercultural*. Universidad de Lleida .
- Byram, M., & Morgan, C. (1994). *Teaching and Learning Language and Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chaves Yuste, B. (2019). Revisión de experiencias de gamificación en la enseñanza de lenguas extranjeras. *ReiDoCrea*, 8, pp. 422-430.
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes – Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Madrid: Anaya.
- Corti, A. (2019). *La construcción de la cultura en el Español como Lengua Extranjera (ELE)*. *Salzburger Beiträge zur Lehrer/Innen/Bildung*, 4. Münster u. New York: Waxmann.
- Dalmases, A. (2017). *E-eleando: Ele en la Red. Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE*. Universidad de Alcalá de Henares. Madrid.
- Duarte, T. (2016). Veinte años de la enseñanza de español en la Universidad de Coimbra (1980-2000). En: *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*. 10, pp. 155-172
- Foncubierta, J.M., y Rodríguez, C. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*, Editorial Edinumen. <https://blog.edinumen.es/index.php/2014/12/12/didactica-de-la-gamificacion-en-la-clase-de-espanol/>
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes – Biblioteca Nueva. Madrid
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Miquel, L. Sans (1999). *El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula*. Carabela, Lengua y cultura en el aula de E/LE. Madrid, SGEL.
- Miquel, L., y Sans, N. (1992). El componente cultural: un ingrediente más de las clases de Lengua. *Cable* 6, pp. 15-21.
- Vigón Artos, S. (2005). *La enseñanza del español en el sistema educativo portugués. I FIAPE. Congreso Internacional: El español lengua de futuro*.

Anexos

Anexo 1

Ejemplo de pregunta Kahoot

Salvador Dalí, artista español, fue representante del:



16

▲ cubismo	◆ surrealismo
● hiperrealismo	■ ns/hc

Ejemplo de pregunta Kahoot: Sección cultural 2

El pintor del famoso cuadro "Guernica" es obra de Pablo Picasso



13

◆ True	▲ False
--------	---------

Ejemplo de pregunta Kahoot: Sección cultural 2

Anexo 2

Insignias ¡Vamos de museos!



Insignia 1.º puesto: "Experto en arte"



Insignia 2.º puesto: "Crítico de arte"



Insignia 3.º puesto: "El becario del museo"

Anexo 3

Rúbrica de evaluación

	Excelente	Bien	Regular	Mal
Responsabilidad y compromiso con las actividades para realizar en casa (método <i>flipped classroom</i>)	Demuestra compromiso y realiza las tareas y lo demuestra con una actitud proactiva.	Se compromete y realiza las tareas adecuadamente.	Cumple con las actividades, pero le cuesta trabajar fuera del aula.	No se compromete con las actividades propuestas fuera del aula.
Participa activamente en el aula. Colabora con los compañeros e interviene en los debates y discusiones de clase para el desarrollo de las actividades propuestas.	Participa totalmente y se involucra en las diferentes tareas y actividades.	Participa y se involucra con regularidad.	Participa de forma intermitente. No se involucra demasiado.	No participa.
Muestra interés por los contenidos propuestos, atiende en clase y colabora.	Atiende, muestra interés y colabora para crear un buen clima en el aula.	Atiende y muestra interés.	Atiende a veces.	No presta demasiada atención.
Es respetuoso y no entorpece el trabajo en las dinámicas grupales.	Escucha activamente y respeta las opiniones de los demás.	Escucha y muestra respeto.	Escucha y a veces acepta las opiniones.	No acepta las opiniones de los demás.
Apoya, anima y felicita a los demás compañeros por sus logros.	Anima totalmente a todos los compañeros.	Anima la mayoría de las veces, otras no.	Apenas anima.	No anima nunca.

RESEÑAS

Mercedes Gómez Ibáñez

IES Fernando de los Ríos de Quintanar del Rey (Cuenca)

gomezibanezmercedes@gmail.com

La descripción emocional en la obra de Delibes

"Fue en esa etapa cuando le pintó el famoso retrato con el vestido rojo, un collar de perlas de dos vueltas y guantes hasta el codo. El vestido de cuello redondo y de mangas, lo diseñó él para la ocasión...eludió el fondo; únicamente una mancha gris azulada, muy oscura, en contraste con el rojo del vestido" [...]

Estas líneas nos presentan una cuestión estética que individualiza plásticamente a la protagonista femenina extinta. Circulamos por el terreno de una prosopografía paralela entre el universo literario y el pictórico presente en la obra del novelista y del académico vallisoletano, Miguel Delibes. Lo único que cambian son las acciones: el narrador se encarga de narrar y el pintor de dibujar la realidad. Ambos lo hacen a través de circunstanciales de instrumento como los ya clásicos pincel y pluma sobre una materia como el papel en blanco o el lienzo que manchó García Elvira para exponerlo y triunfar en Madrid. Tanto la hoja como la tela son una aventura en cada proceso creador, con la diferencia de que la descripción pictórica se traduce mejor si es interpretada y en la literatura la descripción identificativa es más obvia. Para Delibes, la pintura puede describir; pero no narrar. Luego la literatura sale vencedora y arrasa con todo. Llegados a esta intersección de caminos artísticos hay que destronar el estereotipo de que una imagen vale más que mil palabras. En esta dualidad comparativa, narrador, pintor y autor son la Santísima Trinidad y la hipóstasis está pasando por un periodo de duelo que le lleva a gestionar el dolor a través de la creación novelística. La protagonista es empoderada en grado sumo, igual que les sucede a todos los difuntos. Si no todos, casi todos los muertos llegan a ser superlativos frente a la trivialidad de los vivos. La mía no ha de ser una reseña al uso, empezando por su extensión.

Se ha dicho mucho de Miguel Delibes y de su obra. Es la A-6, a la ida o al regreso de La Coruña, la que nos lleva a Urueña, ese pueblo que cuenta con la categoría de única villa española del libro. Con menos de doscientos habitantes, tiene un periódico, once librerías y cinco museos. En el Centro e-LEA, se siguen celebrando en este 2021 atípico, los cien años de uno de nuestros escritores más emblemáticos. Aquí se exponen los *Rostros de Delibes*, once obras en las que los propios vecinos hacen de modelo de la también vallisoletana Laura Serrano. Se trata de rendirle un homenaje al autor y a sus personajes al igual que Nicolás lo hace immortalizando a su esposa y Delibes con esta novela a la suya. De nuevo nos adentramos en el paralelismo entre la novela y el dibujo hiperrealista de esta pintora. En sus retratos, dibuja la esencia y el alma de Carmen, del príncipe destronado, de Azarías, de Ana, etc. Y los individualiza como lo hace su creador y la vida misma con todos nosotros. No olvidemos que a Ana le fascinaba el perfil de cada persona. No hay dos seres iguales, de la misma manera que una fotocopia nunca será igual a su original. Tampoco lo eran la protagonista y Ángeles de Castro, su musa para escribir la novela y la del pintor que no la pinta con pincel y sí escribe en

primera persona, para relatarle a su hija, una excusa para contarnos y para que los lectores, hijos siempre del autor, profundicemos en el conocimiento vital.

¿Acaso *Mujer de rojo sobre fondo gris* no es un retrato al aunar prosopografía y etopeya? Ana tenía una pequeña cabeza morena sobre un frágil, firme y delgado cuello que le hacía parecer más alta. Su sola presencia aligeraba el peso del vivir (como afirmó Evelio Estefanía en su discurso de recepción en la Academia) y es que tenía una maravillosa capacidad de adaptación y de conseguir afectos por doquier. Religiosa, aunque no devota, atesoraba una paciente actitud ante enfermos, adolescentes y ancianos. Ella era clemente, un hada buena que los tomaba de la mano. Lucía una figura armoniosa y no se permitía engordar ni un kilo. Esto formaba parte de su culto a la belleza y tuvo la suerte de que los embarazos para Ana fueron un vientre que no le afectaban al resto del cuerpo. Estando en cinta, no tomaba ningún fármaco. Su debilidad por los bebés aumentaba con el paso de los años y sobrevaloraba el ser abuela. En cuestiones de salud, sufría ataques de asma hasta que desaparecieron.

Retornaba a la niñez ante lo nuevo-bello y la zafiedad la humillaba hasta extremos indecibles. En el mundo natural, admiraba el desorden de un bosque o el caos profundo de una noche estrellada. Era atractiva, intuitiva (veía detrás de los ojos y de las palabras). Tenía la capacidad de crear ambientes; mas no valoraba su talento. Tildaba como indecentes a aquellas personas a las que perdía su confianza y no era rencorosa, desmemoriada más bien.

Narración, descripción y diálogo forman todo un quorum en el mundo de la novela. En esta, el último es prescindible. Hacer un resumen del libro es describir a Ana y Delibes también lo hará con otros personajes secundarios o terciarios como los doctores Calvo y Gil o Primitivo Lasquetti, el escritor maldito al que conoció en la Biblioteca Nacional. Ambos, atraídos por la belleza hasta de lo vano, entablan una relación intelectual que no despierta los celos en el marido. A Nicolás, le asalta la envidia ante el cuadro que le da título a la obra porque teniéndola cerca, no supo pintar a su esposa. Se sentirá humillado pues contradictoriamente fue su musa en sus estados creativos. Tanto pintor como novelista la necesitan para crear; aunque el creador sea como el río Guadiana y siempre no pueda hacerlo, una bella metáfora de Delibes que aparece en la novela.

Miguel no solo ha descrito personajes, también espacios como la urbanización donde va a vivir Alicia y el templo en el que se casó, así como la progresión de una enfermedad y el desenlace mortal de la misma tras el postoperatorio.

La descripción, la prosopografía, el retrato y, en suma, la literatura, se adentran siempre en el terreno de las emociones, en la etopeya, en la industria de la nostalgia, esa felicidad triste de la pérdida —oxímoron— en la que se descubre que el sustantivo abstracto “memoria” también duele como el alma. En esta tesitura, las frases hechas con las mejores intenciones no sirven porque la experiencia emocional es difícil. La vida se para, se hace más vulnerable, como el futuro siempre incierto e irrelevante ante la pérdida. La terapia del doliente, Miguel Delibes, con el fin de atemperar la realidad está en escribir en un aquí y un ahora y en que un lector empático lo lea. Este, desde una lectura activa, se percatará de que la melancolía se asoma en cada página, de que es hermosa, como lo es el desenlace de la novela porque ante esta apología descriptiva de la protagonista, ella no hubiera podido morir mejor: sin la decrepitud de sus facultades físicas y mentales. La novela se convertirá en su oasis particular y en ella sobra el humor y la ironía como kit de salvamento. Hemos dado con una narración que es la

herramienta para trabajar la descripción en las aulas y para enseñar a nuestros pupilos que la vida no es de colores pastel, que es imperfecta como el amor entre los mortales, que el fracaso, el dolor y la frustración existen; y que la pérdida y la muerte son el final. Eduquemos en el desapego y tomemos como ejemplo la del pintor creador que reflexiona profundamente y se queja de su exceso de bienestar al tenerlo todo con su mujer. Tarde se lamentará de su ingratitud para con ella, al no haberle confesado que la necesitaba. Este desagradecimiento queda justificado porque su corazón late y sigue respirando. Los muertos, que lo están, no cometen estos errores y así quedan empoderados.

Miguel Delibes deja ver en su novela que en aquellos años fallaba el academicismo de los estudios universitarios, hecho que le llevó a Ana a abandonarlos por propia voluntad y nos da así una lección a los docentes: no seamos profesores adocenados, conectemos tipologías textuales y artes. Cuando expliquemos, lo hemos de hacer como su esposa, con ingenio, graduando el interés y sosteniendo la atención de nuestro joven auditorio. Aquí nace lo pedagógico del autor y su novela sin ser su pretensión.

El didactismo planea sobre nuestras cabezas a todas horas y no solo está en los libros. Si en la villa de Urueña se hace apología de ellos, en *Señora de rojo sobre fondo gris* del mismo modo. Delibes apuesta como técnica para engancharse a leer, el libro bien elegido que nos llevará a otro y este a otro y así se sucederán el resto en cadena. Nicolás confiesa que fue su mujer la que lo condujo hacia el mundo de la lectura. Cuando ella enferma, además de escuchar música, siempre lee el mismo libro: los poemas de Ungaretti (un volumen de color rosa, en edición sudamericana) que también es descrito, como se puede comprobar. Ana llegará a llenar los planos del piso de su hija Alicia de librerías como proyecto de decoración. Acabada la novela, los lectores no hemos leído una autobiografía. No. Las yemas de nuestros dedos han pasado las hojas de una descripción salmódica bajo una forma narrativa, no podía ser otro género. Volviendo al mundo del arte y de su plasticidad, en el siglo XXI, Nicolás se hubiera tatuado en la espalda la señora de rojo sobre fondo gris, Delibes llevó tatuada a Ángeles de Castro en su corazón desde su muerte.

Olalla Luque Colmenero

Universidad de Granada

molc@ugr.es

A parar bien la oreja: Cuaderno de comprensión auditiva

En la actualidad, está ampliamente aceptado que la comprensión oral es una de las habilidades más importantes en la adquisición de una segunda lengua, sino la que más. En la mayoría de los casos, sin embargo, muchos estudiantes de idiomas se enfrentan a dificultades de comprensión porque la comprensión oral no ocupa el lugar que ocupan la gramática, el vocabulario y la comprensión lectora, aunque esta última en menor medida, en los currículos formativos de enseñanza de lenguas extranjeras. A este papel poco central, aunque cada vez haya más evidencias y voces que muestran su importancia, se le suman una serie de barreras relacionadas con la forma de enseñarla. *A parar bien la oreja: Cuaderno de comprensión auditiva* (Juan Carlos Rocha Osornio, Daniela Maldonado Castañeda y José Eduardo Villalobos Graillet, Universidad de Toronto, 2020) pretende cambiar este enfoque, no solo ofreciendo un completo abanico de recursos didácticos, sino también eliminando las barreras del formato y la forma de hacer llegar el mensaje a los estudiantes. La obra, disponible de forma gratuita en línea, es “un esfuerzo colaborativo para crear y poner en práctica recursos didácticos que permitan a los estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) acercarse a la comprensión auditiva desde un enfoque interactivo a través de recursos educativos abiertos”, tal como comentan los autores. Y es quizá ahí donde radica su importancia, en el ofrecimiento abierto e interactivo que acompaña al alumno a través de una serie de estrategias conducentes al aprendizaje de forma gradual en cada capítulo.

En estos tiempos de pandemia global, las editoriales, los grupos de investigación y el mundo de enseñanza de lenguas en general han tenido que replantearse su función, sus herramientas y su papel en el aprendizaje en línea. Esta obra tiene una relación estrecha con la tecnología desde un enfoque sencillo, tal y como propone el *Marco Común de Competencia Digital Docente* de 2017. A través de grabaciones y preguntas dirigidas al estudiante, *A parar bien la oreja: Cuaderno de comprensión auditiva* es un camino hacia la mejora de las competencias auditivas que cumple con creces su función.

Comienza con una clara introducción que se completa con un índice de capítulos y la especificación de los objetivos de aprendizaje de cada uno de ellos. Esto facilita el uso del manual según los objetivos o preferencias de los alumnos o los profesores, ya que el nivel de los 8 capítulos es similar y no aumenta a medida que avanza la obra. Los capítulos están relacionados con la cultura popular de diferentes países de habla hispana, aunque hace especial hincapié en las costumbres del sur de España, quizá por el uso frecuente del proyecto de la Universidad de Jaén del Corpus de literatura oral¹³, que tiene como objetivo prioritario preservar y difundir la literatura de transmisión oral del ámbito hispanohablante. El primer capítulo está dedicado a la gastronomía, el segundo a las supersticiones, el tercero a los lugares

¹³ Enlace de acceso: <https://corpusdeliteraturaoral.ujaen.es/>.

de una ciudad hispana, el cuarto y el quinto a los juegos y canciones infantiles, el sexto, el séptimo y el octavo a las costumbres y tradiciones hispanas, el noveno, el décimo y el undécimo a leyendas de diferentes épocas, el duodécimo y el decimotercero a canciones y coplas y el decimocuarto, el último, a los cuentos humorísticos. Las temáticas son, además de atractivas y populares, muy transversales y encaminadas a representar a la mujer popular, anónima o estrella, gran olvidada en la tradición oral y en los cuadernos de actividades en la enseñanza de ELE.

El formato de los capítulos varía ligeramente de uno a otro, pero suele contar con las siguientes secciones: *Vocabulario*, *Discusión antes de escuchar*, *Comprensión auditiva*, *Después de escuchar*, *Gramática*, *En contexto*, *Comprensión*, *Exposición*, *Redacción*, *A jugar* y *A practicar*. Se sigue, por tanto, una estructura actualizada y muy acorde con las tendencias en la enseñanza de ELE, comenzando con una introducción a través de la discusión, muy bien planteada, aunque se lleve a cabo de forma individual, a través del desarrollo de preguntas claras y cerradas y la grabación de las respuestas. La comprensión auditiva, parte central del manual, no aparece de forma aislada, sino que se relaciona con los ejercicios previos y con los posteriores, de gramática, lectura y exposición oral más compleja. Cada capítulo termina con un enfoque más lúdico, pero no por ello infantilizado, que sirve para afianzar los conocimientos mediante actividades en forma de juego. Es por lo tanto un manual que cumple con la adquisición de las cinco habilidades exigidas para el correcto aprendizaje de ELE. Los tipos de ejercicios que se plantean pueden parecer sencillos y tradicionales, pero no por ello son menos inteligentes para cumplir con los objetivos de cada módulo o unidad. Desde sopas de letras hasta ejercicios de rellenar huecos o mover tarjetas, sin olvidar dos de las herramientas más interesantes de la obra: los ejercicios de grabar respuestas de forma sencilla directamente en la página y los enlaces a ejercicios interactivos externos. Como comentábamos al comienzo de esta reseña, el objetivo de la competencia digital se ve reflejado en la tipología de textos audiovisuales y actividades, pero sobre todo en el uso de tecnología innovadora, complementos y extensiones que hacen que la experiencia de los alumnos sea divertida y conduzca a un aprendizaje activo. Los objetivos de cada uno de los temas son claros, aunque a veces los generales se enumeran junto a otros demasiado específicos en contexto. Sin embargo, esto no dificulta el entendimiento de cada capítulo.

Una de las escasas problemáticas que presenta es que, a veces, esa interesante parte interactiva puede volverse en contra de los alumnos: la falta de espacio, la cercanía entre las tarjetas, los huecos o las palabras de los ejercicios hacen que sea difícil rehacer cuando se mueven las casillas y volver a atrás en determinadas actividades multimedia. En cuanto a la presentación final de la obra, existen algunos errores ortotipográficos e incorrecciones gramaticales, además de frases cuyo estilo podría mejorarse, que necesitarían de una pequeña revisión posterior. También se agradecería que algunos de los datos históricos que no son referenciados se enlacen a la fuente o sean explicados, aprovechando así la facilidad que le otorga ser una obra digital en línea. Además, sería interesante que todo fuera interactivo, que las exposiciones también pudieran grabarse, del mismo modo que se graban las discusiones del comienzo de los capítulos.

Para finalizar, debemos pararnos a comentar la que es quizá la característica que confiere a *A parar bien la oreja: Cuaderno de comprensión auditiva*: la excelencia y la novedad como obra de referencia para el aprendizaje y afianzamiento de las habilidades orales y la

comprensión auditiva para estudiantes de ELE. La inclusión de acentos no estándares, acompañados por ambientes culturales no estándares y populares, es esencial en la actualidad para que nuestros alumnos alcancen una competencia comunicativa aceptable, en el mundo globalizado y cambiante, y que la enseñanza no se base en el mero aprendizaje de la lengua, sino en su adquisición real y consciente por parte del alumnado. La lengua no es un fin en sí misma, sino un modo de acceder a diferentes culturas y comunicaciones. Aunque los nuevos métodos, como ya hemos comentado, se basan en actividades más centradas en la comunicación y comprensión oral, los alumnos de ELE o de cualquier otra segunda lengua siguen teniendo problemas a la hora de comunicarse con hablantes nativos.

El conocimiento exclusivo de la lengua estándar, y por consiguiente de la cultura estándar, lleva a un desconocimiento de los discursos y realidades concretas y locales. Esta obra tiene en cuenta las realidades de una decena de lugares diferentes del ámbito hispanohablante, de una decena de culturas, y tenemos la certeza de que consigue así ampliar las miras (y los oídos, sobre todo) de los estudiantes que se acerquen a sus actividades e historias.

Santiago Sevilla-Vallejo

Universidad de Salamanca

santiagosevilla@usal.es

Poesía en la nube de Dioni Pascual

Muchos hemos leído con la pasión ardorosa propia de la adolescencia aquellos poemas de amor y desesperanza que, de un modo o de otro, todos conocemos. Muchos nos hemos transportado por un sentimiento que, con los años, ha ido quedando hueco como un cascarón de navío, porque esos versos contienen un amor grandilocuente y sonoro que, en realidad, es más bien un canto al propio yo. En cambio, los versos de *#poesíaelnube* de Dioni Pascual tienen la sencillez por la que se puede llegar al verdadero amor. Este poemario contiene una colección de textos líricos, breves, sencillos e intuitivos como es el verdadero afecto. A través de una serie de impresiones, encontramos el temblor expectante del cariño y el dolor de la pérdida. Así el amor es como una nube que va con la voz poética, pero esta se ha de guardar de la tormenta del abandono. La voz poética puede resultar distante y sufrir con ello, pero que no puede odiar realmente. En *#poesíaelnube* el cielo y el mar transmiten una pureza que permite ir más allá de la cotidianidad y así llegar de la idea en abstracta a la idea que empatiza y del sentimiento al sentimiento implicado. Recuerda al *Yo y el tú* de Martin Buber por el cuidado atento del otro, siempre al filo del dolor. En estos versos, la voz poética no se arroga la mirada, sino que es captada por el mundo y este se carga de la figura amada. Hay una profundidad en la mirada que conduce a que el amor vaya despojando al sujeto hasta que queda “tan poco y es tanto” porque es ahí en esa intimidad auténtica donde se da la “medida exacta del amor”. El amor es una explosión sensorial que, sin embargo, anuncia la tristeza inevitable. Y, con todo, la voz no puede evitar quedar inmersa en su figura amada y no puede dejar de rebelarse en el beso.

Es más que seguro que reseñar en prosa sea una forma de cercenar la belleza de las isotopías y de metáforas de la naturaleza con las que *#poesíaelnube* de Dioni Pascual nos acerca a una vivencia de la fragilidad del sujeto y la fortaleza de su afecto. No es fácil resumir el conjunto de experiencias que, a veces a través de la simbología de las fuerzas de la naturaleza y otras mediante imágenes de la cotidianidad, nos invitan a lo que Erich Fromm denominó como el amor activo, que es aquel que crece más cuanto más se entrega y que, sin embargo, es indomable por ese mismo afecto va más allá del sujeto. Querría simplemente resaltar algunos de los poemas para tratar, desde esta prosa torpe, reflejar algo de cómo el estilo sencillo y libre de los versos nos lleva a encontrarnos con la desposesión que permite al sujeto verdaderamente sentir. Así en *Inocencia* la voz anhela perder una a una todas aquellas experiencias que han ido superponiéndose en ella para así recobrar lo sensible y poder besar. En otras ocasiones, es el espacio el que es depositario de esta misma experiencia. Por ejemplo, *Room service* tiene por protagonista a una habitación ya desvencijada que, pese a todo, se mantiene a la espera de la compañía del otro para vivir con él. Hay también poemas de una extraordinaria sugerencia metaliteraria, como es *Anudados*, donde el sujeto se une o desune del amor y de la escritura de los versos porque estos retienen la experiencia misma del

encuentro. En este sentido, por momentos, este poemario trata la forma con que el recuerdo solo encuentra el poema para perdurar, como también ocurre en la poesía de la experiencia de García Montero. En otras ocasiones, los versos de *#poesíaelnube* adquieren una cierta estilización que no rompe el estilo sencillo. En caso de esto es *Herida de noche*, en la que admira la belleza de las imágenes y cómo cada verso anuncia una acción que golpea a la voz poética y, a partir de ahí, se recrea en los detalles, como si el dolor se prolongara en un sacrificio que, pese a todo, no es desesperado. El poemario termina con un poema que podría servir como síntesis de los retos a los que se enfrenta el afecto. El título es *Amor y armisticio*, en el que se aprecia la perturbación que sufre la voz porque los versos se vuelven mucho más irregulares que los de poemas anteriores. Esto parece transmitir el ruego de la voz de que la persona amada permanezca a su lado por muchas razones que cubren la verdadera razón, la cual queda en elipsis.

En conjunto, *#poesíaelnube* de Dioni Pascual destaca por la forma sencilla y auténtica con la que presenta los afectos que unas veces la voz poética puede expresar abiertamente, pero que otras le producen confusión e incluso bloqueo. El conjunto de las impresiones compone un trayecto sentimental que se rebela contra la cotidianidad gris y contra la caída misma del amor. Es un poemario que pide no una reseña escrita por un académico, quizá ni siquiera la lectura silenciosa, sino más bien su declamación en voz alta y, si es posible, en una playa o en otro paraje natural en el que sol y la tormenta se sucedan.

Rocío Jodar Jurado

Universidad de Jaén

rjjurado@ujaen.es

Ciudad desierto de Pachi Fernández

A pesar de la supremacía de la novela por encima de cualquier género literario en el ámbito editorial, el lector actual aún puede encontrar algunos libros de poesía de gran singularidad. *Ciudad desierto*, de Pachi Fernández, es uno de ellos, pues en sus páginas se destila la esencia de un escritor que a lo largo de sus versos hace y rehace su experiencia vital.

Si bien, a tenor del título, podría pesarse que este original poemario se centra en aspectos paisajísticos, lo cierto es que poca descripción encontramos entre sus páginas. Lejos de presentarnos una panorámica de Madrid, el libro más bien desarrolla la metáfora de la ciudad-persona, de modo que el sujeto lírico que vertebraba todo el poemario, identificable con el autor a través de referencias muy personales como las constantes alusiones a su hija Lara, se presenta como una ciudad desértica, en ruinas, a la que amablemente permite el acceso al visitante-lector.

No en vano, el poemario, dividido en tres secciones (*Ciudades, Desiertos y Naufragios tierra adentro*), presenta la peripecia vital de un sujeto lírico que, golpeado por los avatares de la vida, rescribe su pasado, presente y futuro en sus líneas. A modo de cancionero petrarquista, el autor nos despliega el amplio abanico de sinsabores amorosos que atormenta al alma humana, fruto de la separación del ser amado; una separación que puede derivar de la incompreensión que ineludiblemente conlleva la ruptura amorosa (como en *A veces una vida*), pero que, en la mayoría de los casos, deviene del carácter inexorable de la muerte que separa a los amantes. Así pues, la obra puede leerse como un cancionero petrarquista, cuya primera parte, *Ciudades*, de carácter más narrativo, deja paso a la desolación intimista de *Desiertos*.

Y si como a un cancionero petrarquista la interpretamos, pronto nos daremos cuenta de que son muchos las resonancias áureas que descuellan en la obra. Así pues, es destacable la triada amor-tiempo-muerte, que tan bien supieron explotar algunos de los grandes poetas barrocos, como Quevedo y Góngora. De hecho, algunos poemas, como es el caso de *¿Y ahora qué?* y *Descansa*, presentan un marcado carácter metafísico que inciden en el cariz imperecedero del sentimiento amoroso por encima de la nada, de la muerte. Mas el amor también deriva en muerte, pues, dada su identificación con el dolor, a menudo culmina en ideas suicidas.

En cuanto al manejo del tiempo, asistimos a una magistral superposición de planos que rompe con la linealidad propia de la narración. Pasado, presente y futuro se entrelazan en un continuo temporal que, en ocasiones, confunde al lector y lo mantiene en alerta ante los juegos del autor. Así las cosas, si el carácter cíclico de la vida humana se refleja a la perfección en 2014, será en *Ciudades*, uno de los poemas más optimistas de la obra, donde mejor se muestre la habilidad del escritor para proyectar sus experiencias pasadas y sus anhelos presentes a un futuro aún incierto. Un juego semejante, pero mucho más sintético se despliega en

Recuérdame y, finalmente, *A veces una vida* ofrece una clara muestra de la subjetividad temporal del autor.

Mas no nos encontramos ante un escritor anquilosado en la tradición literaria, pues la obra también presenta elementos de indudable modernidad. De hecho, algunas de las imágenes surrealistas que se espigan entre los versos de este poemario, como las registradas en *Así estoy* y *La partida*, parecen tener un antecedente directo en la poesía del siglo XX y, más concretamente, en la Generación del 27. Asimismo, el simbolismo del color blanco, contrapuesto a la oscuridad presente del sujeto lírico y, por ende, asociado a mujer amada, también es un elemento de gran modernidad que no puede más que recordarnos al archiconocido verde de Lorca y al brillante amarillo de Juan Ramón Jiménez.

El poemario se cierra con dos micropoemas y dos microrrelatos que ponen de manifiesto la habilidad del escritor para esbozar mundos posibles y, en definitiva, para presentarnos el deambular de un sujeto lírico por las calles y rincones que componen la geografía de su ciudad-vida.