

Revista Electrónica del Lenguaje

Vol. 11



2024

Didáctica de la Lengua y la Literatura:
Perspectivas actuales
de la enseñanza español

Número 11, 2024

María García Fernández (coord.)

**Didáctica de la Lengua y la Literatura:
Perspectivas actuales de la enseñanza del español**

REVISTA ELECTRÓNICA DEL LENGUAJE

N.º 11

Dirección de la revista:

Carmen M.^a Sánchez Morillas

Coordinación del número:

María García Fernández

Edición del número:

María García Fernández

ÍNDICE DEL NÚMERO

ÍNDICE

Presentación	4
Artículos	5
Enseñando el pretérito imperfecto a angloparlantes que estudian español como lengua meta	6
La LOMLOE, la morfología y las secuencias ambiguas	39
Pódcast making y bilingüismo: una mirada desde la experiencia	55
Reseñas	73
Reseña lenguaje jurídico comparado. Análisis y traducción de los delitos medioambientales del código penal italiano de Rubén González Vallejo	74

Presentación

En el número 11 de la Revista Electrónica del Lenguaje (REL), exploramos las tendencias más recientes y los estudios innovadores que están surgiendo dentro de la enseñanza del español.

La enseñanza del español como lengua materna y extranjera se encuentra en un momento de evolución continua, influenciada por los avances en la lingüística, la pedagogía y las tecnologías de la información. Este número aborda cómo estas nuevas perspectivas tienen impacto en las prácticas en el aula y los métodos de enseñanza.

Uno de los temas centrales que se discuten es la importancia de desarrollar la competencia comunicativa y lingüística de los estudiantes, más allá de la mera transmisión de conocimientos gramaticales¹. Los artículos presentados exploran cómo integrar eficazmente la gramática, la morfología y la tecnología educativa en la enseñanza del español, preparando al alumnado para una comunicación efectiva en diversos contextos.

Además, se examina el papel crucial del docente en la implementación de estas nuevas perspectivas. Se destaca la necesidad de una formación continua del profesorado, que les permita adaptarse a los enfoques metodológicos actuales y a las necesidades cambiantes de los estudiantes.

El presente número ofrece pautas y recursos para adquirir una lengua adicional, considerando aspectos como el análisis de necesidades, el uso de herramientas especializadas y la evaluación formativa.

Invitamos a nuestros lectores a consultar estas nuevas perspectivas en la enseñanza del español, que sin duda contribuirán a enriquecer nuestra práctica docente y a mejorar la experiencia de aprendizaje de nuestros estudiantes.

María García Fernández

Universidad de Jaén

ARTÍCULOS

Enseñando el pretérito imperfecto a angloparlantes que estudian español como lengua meta

Teaching the imperfect to English-speaking learners who study Spanish as the target language

Frank Otero Luque

Augusta University

foteroluque@augusta.edu

Resumen

Quizás el imperfecto sea una de las categorías gramaticales más difíciles para los angloparlantes nativos que aprenden español como lengua meta. La mayor dificultad radica en el hecho de que, en español, se utilizan tanto el pretérito imperfecto como el imperfecto progresivo para expresar acciones habituales en el pasado, así como acciones que ocurrían—que estaban ocurriendo— de manera simultánea en el pasado, para proporcionar la información de fondo de una historia narrada en el pasado, y para expresar acciones en desarrollo en el pasado que fueron interrumpidas por otras acciones también en el pasado (pretérito simple); en tanto que, en inglés, se utiliza el *past progressive* (imperfecto progresivo), no el pretérito imperfecto, para estas mismas funciones comunicacionales. Comparto con mis colegas, profesores de español, un método de trece etapas o pasos para enseñar el pretérito imperfecto a angloparlantes que estudian español como lengua meta.

Palabras clave: pretérito imperfecto, imperfecto progresivo, método de trece etapas, estudiantes angloparlantes, español como lengua meta

Abstract

Perhaps the imperfect is one of the most difficult grammatical categories for English-speaking learners who study Spanish as the target language. The greatest difficulty is that, in Spanish, both the imperfect and the imperfect progressive are used to express habitual actions in the past, and ongoing simultaneous actions in the past, to provide background information when telling a story in the past, and to express developing actions in the past that were interrupted by other actions also in the past (preterit simple), whereas, in English, the past progressive—not the imperfect—is used for these same communicational functions. I share with my colleagues, teachers of Spanish, a thirteen-step method to teach the imperfect to English-speaking learner of Spanish as the target language.

Key words: imperfect, imperfect progressive, thirteen-step method, English-speaking learners, Spanish as the target language

1. Introducción

Quizás el pretérito imperfecto sea uno de los aspectos gramaticales más difíciles para los angloparlantes que aprenden español como lengua meta (*target language*).¹

The acquisition of past marking in Spanish for first language (L1) English speakers is complicated by the fact that Spanish morphologically marks the distinction between perfective past and imperfective past, whereas English marks these distinctions through the progressive tense or through the use of particles or adjuncts. (Bonilla, 2013, p. 624)

La mayor dificultad radica en el hecho de que, en español, por ejemplo, se utilizan tanto el pretérito imperfecto como el imperfecto progresivo para expresar acciones habituales en el pasado, así como acciones que ocurrían—que estaban ocurriendo—de manera simultánea en el pasado, para proporcionar la información de fondo de una historia narrada en el pasado, y para expresar acciones en desarrollo en el pasado que fueron interrumpidas por otras acciones también en el pasado (pretérito simple); en tanto que, en inglés, se utiliza solo el imperfecto progresivo (*past progressive*), no el pretérito imperfecto, para estas mismas funciones comunicacionales.

Por ejemplo, la oración “Mi esposa regaba el jardín mientras [que] yo limpiaba la cochera” (pretérito imperfecto + mientras que + pretérito imperfecto) es equivalente a la oración “Mi esposa estaba regando el jardín mientras que yo estaba limpiando la cochera” (imperfecto progresivo + mientras que + imperfecto progresivo), esta última similar a la manera en que se dice en inglés: “My wife was watering the garden while I was cleaning the garage” (*past progressive* + *while* + *past progressive*). Por otro lado, la oración “Yo me duchaba cuando sonó el teléfono” (pretérito imperfecto + cuando + pretérito simple) es equivalente a la oración “Yo estaba duchándome cuando sonó el teléfono” (imperfecto progresivo + cuando + pretérito simple), que es similar a la manera en que se dice en inglés: “I was taking a shower when the telephone rang” (*past progressive* + *when* + *simple past*).

¹ “The contrast between preterite and imperfect in Spanish is not one of tense, because both forms are past tense forms. Instead, the contrast is aspectual” (Lunn y Albrecht, 1997, p. 227).

2. Objetivo

Con el objetivo de establecer una guía práctica para la enseñanza del pretérito imperfecto a estudiantes angloparlantes en un segundo nivel de español elemental, comparto con mis colegas, profesores de español como lengua meta, el siguiente método de trece etapas:

Etapas	Descripción
1	Reflexiones acerca del tiempo pasado
2	Introducción al imperfecto en contraste con el pretérito
3	Percepción del tiempo cuando se utilizan el pretérito y el imperfecto, respectivamente.
4	Conjugación de verbos regulares en imperfecto
5	Verbos irregulares en imperfecto
6	Usos del imperfecto
7	Identificación de verbos en imperfecto en canciones
8	Conjugación y uso del verbo “soler” en imperfecto
9	Preguntas de comprobación de que los estudiantes han comprendido el uso del imperfecto en contraste con el pretérito
10	Práctica sobre el uso del imperfecto en combinación y contraste con el pretérito
11	Lectura del cuento “Continuidad de los parques” de Julio Cortázar, en inglés y en español
12	Lectura de un ensayo escrito en inglés sobre el uso del imperfecto en el cuento “Continuidad de los parques” de Julio Cortázar
13	Escritura de un final alternativo al cuento “Continuidad de los parques”

Cuadro 1: Método de trece etapas

Se requerirán varias sesiones para cubrir las trece etapas. La cantidad dependerá del nivel de español de los estudiantes y de su receptividad al material de enseñanza/aprendizaje.

3. Marco teórico

Este método se alinea de manera parcial con el concepto de información de entrada estructurada (*structured input*) de James F. Lee y Bill VanPatten (2003), quienes la definen como "input that is manipulated in particular ways to push learners to become dependent on form and structure to get meaning" (p. 142), y cuyos principales lineamientos para implementarla son:

Lineamientos para implementar información de entrada estructurada	
1	Presentar un asunto a la vez
2	Mantenerse enfocado en el significado (en contraste con la instrucción tradicional enfocada en la forma)
3	Pasar de las oraciones [aisladas] a un discurso relacionado con esas oraciones
4	Usar información de entrada (<i>input</i>) tanto oral como escrita
5	Hacer que el estudiante produzca un texto significativo (<i>meaningful output</i>) con la información de entrada
6	Tener en cuenta las estrategias de procesamiento del estudiante

Cuadro 2: Lineamientos para implementar información de entrada estructurada

Asimismo, el método que planteo toma muy en cuenta las siguientes hipótesis de Stephen Krashen: 1) adquisición-aprendizaje (*Acquisition/Learning Hypothesis*), 2) orden natural (*Natural Order Hypothesis*), 3) monitor (*Monitor Hypothesis*), 4) entrada (*Input Hypothesis*) y 5) filtro afectivo (*Affective Filter Hypothesis*), que pueden ser resumidas como sigue:

Hipótesis de Stephen Krashen	
Hipótesis del orden natural (<i>Natural Order Hypothesis</i>)	Adquirimos las reglas de cada lengua en cierto orden natural.
Hipótesis de adquisición/aprendizaje (<i>Acquisition/Learning Hypothesis</i>)	Distingue el proceso natural, subconsciente e intuitivo de <i>adquisición</i> de una lengua mediante interacciones significativas de comunicación real <i>vis-a-vis</i> el proceso consciente de <i>aprendizaje</i> , que supone intencionalidad al reparar y reflexionar <i>acerca de</i> la ortografía, de la pronunciación, y de las reglas gramaticales y de uso.
Hipótesis del monitor (<i>Monitor Hypothesis</i>)	Se refiere a la constatación de precisión <i>vis-a-vis</i> los parámetros de referencia de la lengua <i>aprendida</i> que el estudiante de un segundo idioma (L2) hace antes y/o después de cada enunciado.
Hipótesis de entrada (<i>Input Hypothesis</i>)	La única manera de adquirir una lengua es comprendiendo el significado del mensaje, lo que presupone y exige que el mensaje sea comprensible (<i>comprehensible input</i>).
Hipótesis del filtro afectivo (<i>Affective Filter Hypothesis</i>)	Se refiere a que los bloqueos emocionales—por ejemplo, la ansiedad—impiden o retardan el proceso de adquisición de una lengua.
Referencias:	

- Krashen, S. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall International.
- Krashen, S. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International.

Cuadro 3: Hipótesis de Stephen Krashen

4. Desarrollo

Etapas 1: Reflexiones acerca del tiempo pasado

Es importante que los estudiantes sean conscientes de que pasado y pretérito no son sinónimos, y que perciban el pasado como un gran saco capaz de albergar hechos ocurridos antes del presente en distintos momentos más o menos cercanos o remotos con respecto a este. Para ello, podemos hacerles las siguientes preguntas, que invitan a la reflexión, sobre algunas formas de pasado posibles:

Preguntas para reflexionar sobre algunas formas de pasado posibles	
1	¿Algunas acciones o hechos del pasado pueden ocurrir antes o después que otros?
	Aunque esta pregunta está más orientada a la combinación y contraste del pretérito con el pluscuamperfecto (<i>past perfect</i>), que es un tema ajeno a la presente lección, es válida para reflexionar acerca de los distintos tipos de pasado.
	Diapositiva: La pregunta puede ser planteada en una diapositiva de Power Point, ofreciendo las opciones de respuesta Sí/No (evidentemente, es “Sí”), acompañadas de una ilustración con la imagen de una carrera de caballos llegando a la meta, en la que se aprecie claramente la ventaja de cuerpos de distancia del caballo ganador con respecto a sus competidores.
	Utilería: Como atrezo (<i>prop</i> en inglés), pueden emplearse dos vehículos de juguete avanzando en líneas paralelas, uno delante del otro.
2	¿Algunas acciones o hechos del pasado pueden ocurrir de manera simultánea (al mismo tiempo)?
	Diapositiva: La pregunta puede ser planteada en una diapositiva de Power Point, ofreciendo las opciones de respuesta Sí/No (desde luego, es “Sí”), acompañadas de una ilustración con la imagen de una carrera de caballos llegando a la meta, en la que se aprecie un empate.
	Utilería: Pueden emplearse dos vehículos de juguete, mostrando que avanzan en paralelo, uno al lado del otro.
3	¿Algunas acciones o hechos del pasado pueden ser interrumpidos por otras acciones o hechos?
	Diapositiva: La pregunta puede ser planteada en una diapositiva de Power Point, ofreciendo las opciones de respuesta Sí/No (es claro que la respuesta es “Sí”), acompañadas de una ilustración con la imagen de un vehículo que es impactado por otro desde un costado.

	Utilería: Pueden emplearse dos vehículos de juguete, mostrando que uno es impactado por el otro desde un costado.
4	¿Hay varios tipos de pasado?
	Diapositiva: La pregunta puede ser planteada en una diapositiva de Power Point, ofreciendo las opciones de respuesta Sí/No (invariablemente, los estudiantes concluirán que sí), acompañada de dos ilustraciones: 1) la imagen de un dinosaurio, y 2) la imagen de un vehículo antiguo.
	Utilería: Pueden emplearse un dinosaurio y un vehículo antiguo de juguete. Tras mostrárselos a los estudiantes, preguntarles cuál es más viejo. Indudablemente, identificarán al dinosaurio.

Cuadro 4: Preguntas para reflexionar sobre algunas formas de pasado posibles

Enseguida, mencionaremos que los diversos tipos de pasado se expresan mediante tiempos gramaticales, tales como el pluscuamperfecto (*past perfect*), el pasado perfecto (*present perfect*) y el pretérito, así como mediante el aspecto gramatical imperfecto/imperfectivo, incidiendo en que este último es el tema de la presente lección.

Etapas 2: Introducción al imperfecto en contraste con el pretérito

Es más fácil comprender el imperfecto en contraste con el pretérito. En esta etapa, es pertinente mencionar que el pretérito sirve, en general, para referirse a acciones o hechos que ocurrieron en un momento puntual en el pasado, en tanto que el imperfecto sirve, en general, para referirse a hechos que ocurrieron durante un período de tiempo en el pasado, y que han concluido, o que estaban ocurriendo cuando algo sucedió (pretérito).¹ Asimismo, mencionaremos que, cuando narramos una historia en el pasado, utilizamos el pretérito para relatar la información medular (*core information*) y el imperfecto para relatar la información de fondo (*background information*).

¹ Cabe aclarar que, en ambas lenguas, también es posible recurrir al pretérito pluscuamperfecto progresivo/*past perfect progressive* para expresar una acción en desarrollo, que había estado ocurriendo, en contraste con un hecho puntual que ocurrió en un momento posterior (pretérito).

Etapa 3: Percepción del tiempo cuando se utilizan el pretérito y el imperfecto

Les diremos a los estudiantes que, cuando empleamos el pretérito, el tiempo es percibido como algo específico, en tanto que, cuando empleamos el imperfecto, el tiempo es percibido como algo elástico. La palabra clave es “percepción”: “When speakers can focus on the entirety of a past situation and therefore perceive it as a whole, i.e., as having boundaries, they mark it with the preterite; when they perceive a past situation as out of focus and therefore unbounded, they mark it with the imperfect. (Lunn y Albrecht, 1997, p. 228).

Para ilustrar el pretérito, en una diapositiva podemos incluir ilustraciones con las imágenes de un calendario y una fecha señalando un día puntual, y para ilustrar el imperfecto podemos incluir la imagen de una persona haciendo ejercicio con una banda elástica. El calendario y la banda elástica también pueden ser objetos de utilería que usaremos reiteradas veces durante la clase para sugerir el tiempo (pretérito) o el aspecto gramatical (imperfecto) al que nos estemos refiriendo.

En su “hipótesis de entrada” (*Input Hypothesis*), Stephen Krashen postula que *adquirimos* una lengua mediante “entradas comprensibles” (*comprehensible input*); es decir, exponiéndonos a segmentos comunicacionales cuyo significado podemos comprender: “We acquire language in one way and only one way: when we understand messages. We call this comprehensible input” (Round, 2010, 4:31-5:02). Comprobadamente, tanto las ilustraciones como los atrezos ayudan a mejorar el nivel de comprensión: “Anything that helps make input comprehensible—pictures, knowledge of the world, realia, etc.—helps language acquisition” (Ibidem 05:37-05:46). Cabe resaltar que uno de los lineamientos de VanPatten para desarrollar una entrada estructurada es, precisamente, enfocarse en el significado (en contraste con la forma).

Etapa 4: Conjugación de verbos regulares en imperfecto

Previamente a la conjugación, es necesario refrescar los conceptos de regular e irregular, en ese orden, asumiendo que la tendencia natural es aprender primero la regla y luego sus desviaciones.¹ Para ello, podemos pedirle a algún/alguna estudiante que continúe la secuencia

¹ Según la hipótesis del orden natural (*Natural Order Hypothesis*) de Krashen, los estudiantes adquieren las reglas de una lengua en cierto orden predecible. “What is learned early in one language is learned early by others” (Lightbrown y Spada, 1996, p. 29). “There are predictable sequences in L2 acquisition such that certain structures have to be acquired before others can be integrated” (Lightbrown, 2000, p. 432).

de números 2, 4 6, 8... Y él/ella dirá 10. Luego, le solicitaremos a otro/a estudiante que diga el número que sigue en la serie 1, 5, 3, 10, 2... Pero él/ella será incapaz de identificarlo debido a que no existe un patrón. Enseguida, haremos una analogía de los verbos regulares con lo predecible, porque siguen un patrón, y de los verbos irregulares con lo impredecible, porque no siguen ninguno. De esa manera, estaremos listos para entrar en materia.

Con el apoyo de diapositivas de Power Point, explicaremos que hay un tipo de conjugación para los verbos regulares cuyo infinitivo termina en -ar, y otro tipo de conjugación para los verbos regulares cuyo infinitivo termina en -er o en -ir. Destacaremos el hecho de que el segundo tipo es una ventaja porque sirve para ambos casos (2 x 1).

Conjugación de verbos regulares en **imperfecto**:

Buenas noticias (*good news*)

Pronombre personal sujeto	Terminados en -ar	Terminados en -er y en -ir
Yo, usted, él, ella	-aba	-ía
Tú	-abas	-ías
Nosotros(as)	-ábamos	-íamos
Vosotros(as)	-abais	-íais
Ustedes/ellos(as)	-aban	-ían

Acto seguido, conjugaremos en imperfecto tres verbos regulares paradigmáticos: **cantar**, **comer** y **vivir**.

Ejemplos de conjugación de verbos regulares en imperfecto:

(Buenas noticias)

Pronombre personal sujeto	Terminados en -ar	Terminados en -er y en -ir	
	Cantar	Comer	Vivir
Yo, usted, él, ella	cantaba	comía	vivía
Tú	cantabas	comías	vivías
Nosotros(as)	cantábamos	comíamos	vivíamos
Vosotros(as)	cantabais	comíais	vivíais
Ustedes/ellos(as)	cantaban	comían	vivían

Aquí la forma es preponderante. “Sharwood Smith (1986) [...] suggested that for acquisition to occur the learner must attend to linguistic features in the input rather than only the message” (VanPatten y Cadierno, 1993, p. 227).

Les daremos a los estudiantes unos minutos para que memoricen los dos tipos de conjugación. Luego, verificaremos que lo hayan hecho, mediante un ejercicio de emparejamiento entre el pronombre personal y la respectiva conjugación verbal:

Conjugación en imperfecto del verbo CANTAR

Empareja (*match*) las letras de la columna derecha (*right*) con los números de la columna izquierda (*left*):

- | | |
|------------------------|---------------|
| 1) Yo, usted, él, ella | a) cantaban |
| 2) Tú | b) cantaba |
| 3) Nosotros(as) | c) cantábamos |
| 4) Vosotros(as) | d) cantabas |
| 5) Ustedes/ellos(as) | e) cantabais |

Conjugación en **imperfecto** del verbo COMER

Empareja las letras de la columna derecha con los números de la columna izquierda:

- | | |
|------------------------|---------------------|
| 1) Yo, usted, él, ella | a) com íamos |
| 2) Tú | b) com ía |
| 3) Nosotros(as) | c) com ían |
| 4) Vosotros(as) | d) com íais |
| 5) Ustedes/ellos(as) | e) com íais |

Conjugación en **imperfecto** del verbo VIVIR

Empareja las letras de la columna derecha con los números de la columna izquierda:

- | | | |
|------------------------|----------|---------------------------|
| 1) Yo, usted, él, ella | b | a) <u>vivíamos</u> |
| 2) Tú | d | b) <u>vivía</u> |
| 3) Nosotros(as) | a | c) <u>vivían</u> |
| 4) Vosotros(as) | e | d) <u>vivíais</u> |
| 5) Ustedes/ellos(as) | c | e) <u>vivíais</u> |

Es imprescindible minimizar el nivel de ansiedad de los estudiantes cuando se les somete a pruebas. Según Krashen, “[n]o matter how appropriate the input, [...] acquisition will not occur if a student's ‘affective filter,’ or collection of emotional responses that impede comprehension of meaning, is raised” (Tricomi, 1986, 60). En tal sentido, en vez de que la verificación de que los estudiantes han interiorizado las conjugaciones regulares del imperfecto parezca un acto solemne o una cuestión de vida o muerte, podemos convertir la prueba en un juego, en el que, si el estudiante comete un error, por ejemplo, podemos hacer sonar un pito (en medio de risas divertidas), indicando que debe volver a conjugar el verbo desde el principio, empezando con el pronombre personal yo, hasta que la conjugación con todos los pronombres le salga perfecta.

Etapas 5: Verbos irregulares en imperfecto

Una buena noticia acerca del imperfecto es que solo hay tres verbos irregulares: ir, ser y ver.

Buenas noticias:

Sólo hay tres verbos **ir**regulares en imperfecto:

	IR	SER	VER
Yo, usted, él, ella	iba	era	veía
Tú	ibas	eras	veías
Nosotros(as)	íbamos	éramos	veíamos
Vosotros(as)	ibais	erais	veíais
Ustedes/ellos(as)	iban	eran	veían

Conjugación del verbo IR (irregular)

	PRESENTE	PRETÉRITO	IMPERFECTO
Yo	voy	fui	iba
Tú	vas	fuiste	ibas
Usted, él, ella	va	fue	iba
Nosotros(as)	vamos	fuimos	íbamos
Vosotros(as)	vais	fuisteis	ibais
Ustedes/ellos(as)	van	fueron	iban

Conjugación del verbo SER (irregular)

	PRESENTE	PRETÉRITO	IMPERFECTO
Yo	soy	fui	era
Tú	eres	fuiste	eras
Usted, él, ella	es	fue	era
Nosotros(as)	somos	fuimos	éramos
Vosotros(as)	sois	fuisteis	erais
Ustedes/ellos(as)	son	fueron	eran

Conjugación del verbo VER (irregular)

	PRESENTE	PRETÉRITO	IMPERFECTO
Yo	veo	vi	veía
Tú	ves	viste	veías
Usted, él, ella	ve	vio	veía
Nosotros(as)	vemos	vimos	veíamos
Vosotros(as)	veis	visteis	veíais
Ustedes/ellos(as)	ven	vieron	veían

Mediante un ejercicio de opciones múltiples, nos cercioraremos de que los estudiantes identifiquen los referidos tres verbos irregulares.

Uno de los siguientes NO es un verbo irregular en **imperfecto**:

- a) Ir
- b) Estar
- c) Ser
- d) Ver

Adicionalmente, podemos hacer una digresión y aprovechar el momento para recordarles que, por coincidencia, la conjugación de IR y SER en pretérito es la misma, proporcionándoles ejemplos de ambos casos: “Yo fui (SER) bombero hasta el año 2018” y “Yo fui (IR) al lago la semana pasada”:

REPASO (Review)

Coincidencia: el **pretérito** de **SER** y de **IR** son iguales

Ejemplos:

- Yo fui (SER) bombero (*firefighter*) hasta el año 2018.
- Yo fui (IR) al lago la semana pasada.

	SER	IR
Yo	fui	fui
Tú	fuiste	fuiste
Usted, él, ella	fue	fue
Nosotros(as)	fuimos	fuimos
Vosotros(as)	fuisteis	fuisteis
Ustedes/ellos(as)	fueron	fueron

Probablemente, VanPatten estará en desacuerdo conmigo con respecto a esta digresión, debido a que uno de sus lineamientos para desarrollar una entrada estructurada es presentar un asunto a la vez.

*Etapa 6: Usos del imperfecto**Para referirse a rutinas y hábitos del pasado*

Entre otros usos, el imperfecto sirve para referirse a rutinas y hábitos del pasado. Generalmente, la oración va acompañada de un marcador de tiempo que indica la época en que esa rutina o hábito se daba. En el ejemplo “De niño, jugaba fútbol con mis amigos”, el marcador de tiempo es “De niño”; en el ejemplo “Cuando vivía con mis padres, mi mamá preparaba el desayuno”, el marcador de tiempo es “Cuando vivía con mis padres”, que, coincidentemente, también está en imperfecto; y en el ejemplo “En el campamento de verano, comíamos hamburguesas los sábados”, el marcador de tiempo es “los sábados”. Es importante hacer notar que, en el segundo ejemplo, el conector “cuando” no se halla en el medio de las dos cláusulas sino al principio y, por lo tanto, se requiere una coma para separarlas.

Para describir rutinas y hábitos del pasado

Ejemplos:

De niño, **jugaba** fútbol con mis amigos.

- When I was a child, I **played** football with my friends.
- When I was a child, I **used to play** football with my friends.

Cuando **vivía** con mis padres, mi mamá **preparaba** el desayuno.

- When I **lived** with my parents, my mom **made** breakfast.
- (When I **lived** with my parents, my mom **used to make** breakfast)

En el campamento de verano, **comíamos** hamburguesas los sábados.

- At summer camp, we **ate** hamburgers on Saturdays.
- At summer camp, we **used to eat** hamburgers on Saturdays.

Con la intención de reducir al mínimo el “filtro afectivo”, podemos hacer preguntas de opciones múltiples que presenten las mismas oraciones incluidas a modo de ejemplo en la diapositiva que las precede:

Cuando yo vivía con mis padres, mi mamá
_____ el desayuno.

- A) preparaba
- B) preparó
- C) prepara
- D) preparar

En el campamento de verano, nosotros
_____ hamburguesas los sábados.

- A) comimos
- B) comíamos
- C) comemos
- D) comer

Después de que los estudiantes resuelvan las preguntas destinadas a verificar que han comprendido el material, podemos solicitarles que escriban una oración refiriendo alguna rutina o hábito que tenían en el pasado. Luego, les pediremos que lean la oración en voz alta, que la escriban en la pizarra o que se la dicten al profesor para que él/ella la incorpore a una diapositiva del Power Point destinada a ese fin, que se proyecta sobre una pantalla durante la clase. Lo último tiene el valor añadido de reforzar en los estudiantes la idea de que el/la profesor/a toma muy en cuenta y valora su trabajo.

Para referirse a una acción en el pasado que estaba en progreso y fue interrumpida por otra

El imperfecto también sirve para referirse a una acción en el pasado que estaba en progreso y fue interrumpida por otra. La acción en progreso (generalmente, la más larga) y que es interrumpida va en imperfecto; la acción que interrumpe va en pretérito. Por ejemplo: “Me duchaba cuando sonó el teléfono”. Hay que hacer notar que, en español, también se puede usar el imperfecto progresivo, en vez del imperfecto, para expresar la misma idea:

Para referirse a una acción en el pasado que estaba **en progreso** y fue **interrumpida** por otra.

- La acción en progreso (generalmente, la más larga) y que es interrumpida va en **imperfecto**.
- La acción que interrumpe va en **pretérito**.

Ejemplo:

Me **duchaba** cuando **sonó** el teléfono.



También se puede usar el **imperfecto progresivo**

Para referirse a una acción en el pasado que estaba **en progreso** y fue **interrumpida** por otra.

Me **duchaba** cuando **sonó** el teléfono. = Me **estaba duchando** cuando **sonó** el teléfono.



Imperfecto progresivo

Sujeto + ESTAR conjugado + Verbo principal (*main verb*) en gerundio

Ejemplo:

Yo estaba caminando (*I was walking...*)

Sujeto ESTAR | Verbo principal en gerundio
conjugado

Me _____ cuando sonó el teléfono.

(Selecciona todas las respuestas correctas)

A) duchaba

B) estaba duchando

A) duché

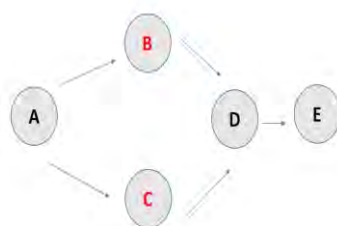
B) ducho

En esta etapa, cabe recordarles a los estudiantes que, para formar un tiempo progresivo (tiempo gramatical), es necesario que el verbo principal esté en gerundio (tiempo verbal) y que el auxiliar “estar” que lo precede sea conjugado.

Para referirse a acciones que ocurrían simultáneamente en el pasado

También se usa el imperfecto para referirse a acciones que ocurrían al mismo tiempo, de manera paralela, en el pasado. Aquí es importante aclarar el concepto de simultaneidad y señalar que el conector entre las dos oraciones (una por cada acción) es “mientras”.

Para referirse a acciones que ocurrían
simultáneamente (al mismo tiempo) en el pasado.



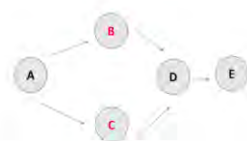
¿Cuáles acciones eran simultáneas?

A y B

B y C

C y D

D y E



Para referirse a acciones que ocurrían **simultáneamente** (al mismo tiempo) en el pasado.

Mi esposa **preparaba** el almuerzo **mientras** yo **limpiaba** la cochera.

Imperfecto

Conector

Imperfecto

My wife **was cooking** lunch **while** I **was cleaning** the garage.

Imperfecto Progresivo

Conector

Imperfecto progresivo

El conector “mientras” al inicio de la oración (*sentence*)

Mientras mi esposa **preparaba** el almuerzo, yo **limpiaba** la cochera.

Mi esposa **preparaba** el almuerzo **mientras** yo **limpiaba** la cochera.

Mientras mi esposa **estaba preparando** el almuerzo, yo **estaba limpiando** la cochera.

Mi esposa **estaba preparando** el almuerzo **mientras** yo **estaba limpiando** la cochera.

Mi esposa _____ el almuerzo mientras yo
_____ la cochera.

A) preparaba, limpiaba

B) preparé, limpié

C) preparo, limpio

D) preparar, limpiar

Mientras yo _____ la cochera, mi esposa
_____ el almuerzo.

- A) limpiaba, preparaba
- B) preparé, limpió
- C) limpio, preparo
- D) limpiar, preparar

Como puede apreciarse en las tres últimas dispositivas, el conector “mientras” aparece tanto al medio de las dos cláusulas como al inicio de la oración. En el segundo caso, se requiere de una coma para separar las cláusulas.

Para describir estados de ánimo, físicos y/o de salud en el pasado

El imperfecto sirve, asimismo, para describir estados de ánimo, físicos y/o de salud en el pasado:

Para describir **estados de ánimo** (*mood*),
físicos y/o de salud (*health*) en el pasado

Ejemplo:

Yo **estaba** cansado, pero Marcela me **invitó** a la fiesta y **fui**.

Imperfecto

Pretérito

Yo _____ cansado, pero Marcela me invitó a
la fiesta y fui.

- A) estuve
- B) estaba
- C) estoy
- D) estar

Para referirse a información de fondo en un relato en el pasado

Finalmente, el imperfecto sirve para referirse a información de fondo en un relato en el pasado. Es importante aclarar que la información medular va en pretérito. “Historians, for example, consciously adopt an objective point of view which marks foregrounded events with the preterit and the background to these events with the imperfect” (Lunn y Albrecht, 1997, p. 228).

Para expresar **información de fondo** (*background information*) en un relato en el pasado.

La **información medular** (*core information*) va en pretérito.

El sol **brillaba** en el cielo **cuando** nosotros fuimos a la playa.

Imperfecto Conector Pretérito

Información de fondo Información medular (*core information*)

El sol _____ en el cielo cuando nosotros fuimos a la playa.

A) brilla

B) brilló

C) brillaba

D) brillar

En otro orden de ideas, el verbo “haber” expresado en imperfecto (había) es muy útil para referirse a la información de fondo en una historia que ocurrió en el pasado. Los estudiantes deben ser conscientes de que, cuando “haber” es el verbo principal (no cuando es un verbo auxiliar) no se pluraliza. En consecuencia, tanto “there is” como “there are” se traducen al

español como “hay”, en presente simple, y “there was” y “there were” se traducen al español como “hubo” en el pretérito, y como “había” en imperfecto.

HABER como verbo principal: no se pluraliza

	Presente	Pretérito	Imperfecto
<i>There is</i>	hay		
<i>There was</i>		hubo	había
<i>There are</i>	hay		
<i>There were</i>		hubo	había

HAY (*there is / there are*)

HUBO (*there was / there were*) - Para referirse a un momento específico y concluido

HABÍA (*there was / there were*) - Para referirse a un espacio de tiempo (*period of time*) o a información de fondo.

Verbo HABER

Presente: **hay** (*there is / there are*)

- No **hay** nada que mirar en la television (***There is*** nothing to watch on TV)
- **Hay** tres niños en el parque (***There are*** three children at the park)

Pretérito: **hubo** (*there was / there were*)

Uso: para referirse a un momento específico y concluido

- **Hubo** un tsunami en Japón (***There was*** a tsunami in Japan)
- **Hubo** disturbios en la ciudad (***There were*** riots in the city)

Imperfecto: **había** (*there was / there were*)

Uso: para referirse a un espacio de tiempo (*period of time*) o a información de fondo.

- No **había** nada que mirar en la television (***There was*** nothing to watch on TV)
- **Había** tres niños en el parque (***There were*** three children at the park) cuando...)

En la oración “Había tres niños en el parque cuando llegamos”, se aprecia claramente el contraste entre el imperfecto y el pretérito. Se utiliza el imperfecto para expresar información de fondo (“Había tres niños en el parque”) y se utiliza el pretérito para transmitir información

medular (“cuando llegamos”). Por otro lado, en la oración no contrastada “Hubo un tsunami en Japón”, el pretérito es utilizado para transmitir información acerca de un hecho concluido.

Pregunta de opción múltiple para comprobar que los estudiantes han comprendido a la regla:

_____ tres niños en el parque cuando llegamos (*arrived*).

- A) Hubo
- B) Había
- C) Hubieron
- D) Habían

Etapas 7: Identificación de verbos en imperfecto en canciones

Hay varias canciones disponibles en *YouTube* cuyas respectivas letras (visibles durante el video) incluyen verbos en imperfecto. Les pediremos a los estudiantes que escuchen alguna de esas canciones y que anoten todos los verbos en imperfecto que logren identificar. Enseguida, les solicitaremos que rellenen los espacios en blanco en una diapositiva que incluya fragmentos de la letra de la canción, en la que se indica entre paréntesis el infinitivo de cada verbo requerido.¹ Por ejemplo, las siguientes diapositivas corresponden a fragmentos de la letra de la canción “O quizás simplemente le regale una rosa” (1968), interpretada por Leonardo Favio, y a fragmentos de la canción “Un ramito de violetas” (1974), interpretada por Cecilia, respectivamente:

¹ “[I]nstruction is apparently more beneficial when it is directed at how learners perceive and process input rather than when it is focused on practice via output” (Van Patten y Cadierno, 1993, p. 240).

“O quizás simplemente le regale una rosa”
por Leonardo Favio

“Hoy corté una flor y llovía (llover) y llovía (llover),
esperando a mi amor, y llovía (llover) y llovía (llover).
Presurosa la gente (*hasty people*), pasaba (pasar), corría (correr),
Y desierta quedó la ciudad, pues llovía (llover).”

“O quizás simplemente le regale una rosa”
por Leonardo Favio

“Yo me puse a pensar tantas cosas bonitas,
como el día en la playa cuando te conocía (conocer).
Como jugaba (jugar) el viento con tu pelo de niña.
¡Ay, qué suerte, qué suerte! Tu mirada y la mía”

“Un ramito de violetas” por Cecilia

“ _____ (ser) feliz en su matrimonio (*marriage*),
aunque su marido (*husband*) _____ (ser) el propio demonio (*devil*).
_____ (tener) el hombre un poco de mal genio (*bad tempered*).
Ella se _____ (quejarse, *complained*) de que nunca fue tierno
(*warmhearted*)”

“Un ramito de violetas” por Cecilia (01:40)

“¿Quién te _____ (escribir) a ti versos (*poems*)?”

Dime, niña, quién _____ (ser)

¿Quién te _____ (mandar) flores en primavera?

Con amor las _____ (recibir) .

Como siempre sin tarjeta (*card*),

te _____ (mandar) a ti un ramito de violetas (*bunch of violet*).

Etapas 8: Uso del verbo SOLER en imperfecto

Soler es un verbo muy útil porque permite referirnos a acciones rutinarias y a hábitos del pasado sin necesidad de conjugar el verbo principal. Por ejemplo, la oración “Yo escalaba árboles cuando era joven” es equivalente a “Yo solía escalar árboles cuando era joven”. En la segunda oración, el verbo conjugado es “soler” en imperfecto y el verbo principal (escalar) va en infinitivo.

Conjugación de SOLER (*to use to*) en imperfecto

Yo, usted, él, ella **solía**

tú **solías**

nosotros/as **solíamos**

vosotros **solíais**

ustedes, ellos/as **solían**

I *used to play* the piano when I was young

- A) **Suelo tocar** el piano cuando era joven.
- B) **Solía tocar** el piano cuando era joven.
- C) **Soler tocar** el piano cuando era joven.
- D) **Solía tocaba** el piano cuando era joven.
- E) **Solía toqué** el piano cuando era joven.

En la segunda diapositiva, los estudiantes deben identificar la oración correcta que, en este caso, es “b) Solía tocar el piano cuando era joven”.

Para completar el sentido de la oración, en ocasiones es necesario complementar el uso del verbo *soler* con adverbios de tiempo y cláusulas adverbiales:

¿Con qué frecuencia?

- | | |
|------------------|----------------|
| • a menudo | • often |
| • a veces | • sometimes |
| • casi nunca | • hardly ever |
| • generalmente | • generally |
| • muy a menudo | • very often |
| • nunca | • never |
| • ocasionalmente | • occasionally |
| • siempre | • always |
| • usualmente | • usually |

Ejemplos:

- **Solía** escalar árboles **a menudo** cuando era joven.
- Yo **escalaba** árboles **a menudo** cuando era joven.
- Para Navidad **siempre había** mucha comida.
- **Generalmente, íbamos** a la playa en el verano.
- **Nunca nos levantábamos** tarde.

Etapas 9: Preguntas de comprobación de que los estudiantes han comprendido el uso del imperfecto en contraste con el pretérito

Con la finalidad de comprobar que los estudiantes han comprendido el uso del imperfecto en contraste con el pretérito, podemos tomarles una prueba que incluya preguntas del siguiente tipo:

Una de las siguientes NO es una de las funciones del imperfecto.

El imperfecto NO se usa para:

Answers *

☒ narrar la parte medular (core) de una historia en el pasado

☐ expresar estados emocionales en el pasado

☐ expresar estados mentales en el pasado

☐ expresar estados físicos en el pasado

Una de las siguientes NO es una de las funciones del pretérito.

El pretérito NO se usa para:

Answers *

☐ narrar la parte medular (core) de una historia en el pasado

☒ narrar el contexto o el fondo (background) de una historia en el pasado

☐ narrar acciones ocurridas en un tiempo específico en el pasado

☐ expresar acciones o hecho que son percibidos como completos y acabados

Etapas 10: Práctica sobre el uso del imperfecto en combinación y contraste con el pretérito

Por ejemplo, la tarea titulada “Las vacaciones de Margarita en las Bahamas” consiste en llenar los espacios en blanco con el verbo indicado entre paréntesis, conjugándolo principalmente en pretérito y en imperfecto. Este es un buen ejercicio en el que la forma y el significado son interdependientes, pero es el significado el que determina la forma.

Las vacaciones de Margarita en las Bahamas

La primavera pasada, Margarita, sus padres y su hermana (1) salieron (salir) juntos de vacaciones. (2) navegaron (navegar) hasta las Bahamas en un crucero. No bien (3) abordaron (abordar) el barco, Margarita y su familia (4) se dirigieron (dirigirse) a sus respectivas habitaciones y (5) desempacaron (desempacar) su equipaje. Después de (6) dejar (dejar) sus maletas, los cuatro (7) se reunieron (reunirse) en la terraza para (8) tomar (tomar) un trago. Hortensia, la mamá de Margarita, (9) pidió (pedir) un destornillador (*screwdriver*); Narciso, el papá, (10) ordenó (ordenar) una cerveza, Margarita (11) bebió (beber) una margarita en honor a su nombre, pero Rosa, la hermana, no (12) tomó (tomar) ninguna bebida alcohólica sino un jugo de piña.

A la mañana siguiente, la nave (13) hizo (hacer) escala en Freeport, en donde Margarita y su familia (14) compraron (comprar) varias cosas. Hortensia (15) se compró (comprarse) un sombrero de paja (*straw*), Narciso (16) escogió (escoger) una pipa, Rosa (17) eligió (elegir) un traje de baño. Margarita, sin embargo, (18) prefirió (preferir) no (19) gastar (gastar) su dinero. Mientras que la familia de Margarita (20) recorría (recorrer) las tiendas, ella (21) tomaba (tomar) sol y (22) se relajaba (relajarse) en una playa cercana.

(23) Era (ser) un día espléndido porque no (24) había (haber) una sola nube en el cielo. No (25) hacía (hacer) ni frío ni calor. El mar (26) estaba (estar) tranquilo y las gaviotas (27) revoloteaban (revolotear; *flutter*) alrededor, así que Margarita (28) se animó (animarse) a (29) nadar (nadar) un poco. (30) Se sentía (sentirse) feliz, aunque (31) extrañaba (extrañar) a su novio. Al atardecer, Margarita y su familia (32) tomaron (tomar) un taxi para (33) ir (ir) al barco. Como no (34) había (haber) mucho tráfico en Freeport, (35) se demoraron (demorarse) menos de quince minutos en (36) volver (volver) desde el centro de la ciudad hasta el muelle de pasajeros.

Por la noche, Margarita y Rosa (37) fueron (ir) a la discoteca para (38) bailar (bailar) y para (39) socializar (socializar). La más entusiasta (40) era (ser) Rosa, porque ella no (41) tenía (tener) enamorado y (42) anhelaba (anhelar; *long for*) (43) conocer (conocer) a un chico guapo. En la discoteca, mientras Margarita (44) conversaba (conversar) en la barra con otra chica estadounidense, Rosa (45) vio (ver) a su alrededor, pero lamentablemente no (46) halló (hallar) a nadie de su agrado.

Hay que recordarles a los estudiantes que, para conjugar los verbos reflexivos, es necesario anteponer el respectivo pronombre reflexivo al verbo. Por ejemplo: lavarse → yo me lavé/lavaba, tú te lavaste/lavabas, usted/él/ella se lavó/lavaba, etc. Asimismo, es pertinente recordarles que, cuando hay dos verbos en fila, solamente se conjuga el primero y el segundo va en infinitivo (ejemplo: prefirió gastar/no gastar su dinero), a menos que se trate de un verbo reflexivo, en cuyo caso al infinitivo hay que añadirle el respectivo pronombre reflexivo (ejemplo: quiso relajarse). Por último, también se les recordará que, cuando un verbo sigue a una preposición, el verbo va en infinitivo (ejemplo: después de dejar sus maletas). No obstante, si el verbo es reflexivo, al infinitivo se le agrega el respectivo pronombre reflexivo. Por ejemplo: “para broncearse en el sol).”

En esta tarea, es imprescindible que los estudiantes sean conscientes de las reglas mencionadas antes de ponerlas en práctica. No obstante, aunque sepan las reglas, probablemente cometerán algunos errores. Lo trascendental es que sean capaces de autocorregirse tras *monitorear* sus respuestas.¹ Recomiendo que “Las vacaciones de Margarita” sea una práctica de trabajo desarrollada en pares con el fin de que los estudiantes se involucren en un diálogo consciente y reflexivo acerca de la teoría (reglas) y su aplicación, tanto mejor si esta práctica puede automatizarse y si el sistema les permite hacer intentos ilimitados, ofreciéndoles la posibilidad de realizar un esfuerzo cíclico de prueba→error→enmienda. Doy por descontado que siempre habrá estudiantes más interesados en aprobar el curso que en aprender, quienes, sin reflexionar mayormente en sus errores, utilizarán el sistema como un juego de adivinanzas hasta obtener la respuesta correcta, desvirtuando el objetivo de la facilidad de intentos múltiples.

Etapas 11: Lectura del cuento “Continuidad de los parques” de Julio Cortázar

Este breve cuento, de menos de seiscientas palabras distribuidas en un par de párrafos, está disponible en línea en forma gratuita tanto en inglés como en español. Para asegurarnos de que los estudiantes comprendan su significado a cabalidad, les pediremos que lo lean en ambos idiomas y que hagan un glosario de las palabras y expresiones que sean nuevas para ellos. Krashen postula que “[w]e acquire language when we understand what people tell us. Not how they say it, but what they say, or *when we understand what we read* [énfasis mío]” (Rounds, 2000, 4:31-514).²

Aunque Cortázar emplea un vocabulario sofisticado en este cuento, se justifica que los estudiantes lo lean porque, además de ilustrar la manera en que el autor utiliza el imperfecto en contraste con el pretérito para transmitir significado, les ofrece un reto de comprensión, si bien difícil, alcanzable. De acuerdo con Krashen, una lengua *se adquiere* mediante retos que exigen respuestas que se hallan un paso adelante de las estructuras que los estudiantes ya han

¹ “Traditional instruction involves explanation and output practice of a grammatical point. Processing instruction involves explanation and practice/experience processing input data, taking learner strategies in input processing as the starting point for determining what explicit instruction should look like” (VanPatten y Cadierno, 1993, p. 225).

² Según Krashen, “second-language students acquire language competence by exposure to language that is both understandable and meaningful to them. By concentrating on meaning, they subconsciously acquire form” (Tricomi 60).

interiorizado (i), precisamente el tipo de dificultad que implica la lectura de este cuento (i + 1) (Tricomi 60).¹

Etapas 12: Lectura de un ensayo escrito en inglés sobre el uso del imperfecto en el cuento “Continuidad de los parques” de Julio Cortázar

Me refiero al ensayo "The Grammar of Technique: Inside ‘Continuidad de los parques’" (1997) de Patricia Lunn y Jane Albrecht, que trata sobre la manipulación de la gramática en el referido cuento de Cortázar. Lunn y Albrecht observan acertadamente que,

[a]s a particularly skilled user of Spanish and a master storyteller, Cortázar gets maximum impact out of the preterite/imperfect contrast. In ‘Continuidad de los parques’ he uses patterns of aspectual contrast to distinguish the world of the reader/husband from that of the novelistic adulterers, and then to merge the two worlds. In fact, the linguistic structure of the story is mimetic to its narrative structure, with the result that the impact of the whole is enhanced. (p. 228)

De acuerdo con Lunn y Albrecht, “[v]ariations in the use of verbal aspect (preterite/imperfect) mark stages in the development of the plot [...] the study of grammar contributes to revealing the story's meaning, while the story exemplifies creative use of grammatical choices” (p. 227).² Tomando esto en cuenta, les pediremos a los estudiantes que, en un mínimo de 250 palabras, comenten en español acerca del uso del pretérito y del imperfecto que hace Cortázar en su cuento para transmitir significado, incluyendo breves extractos del mismo a modo de ejemplo. Esta etapa sigue dos de los lineamientos de VanPatten *et al.* para desarrollar información de entrada estructurada: 1) usar información de entrada escrita (*written input*), además de oral, y 2) hacer que los estudiantes produzcan algo con la información de entrada.

¹ “The most valuable input for acquisition is language that goes just a step beyond the structures which second-language students have already acquired (or, in Krashen's terminology, i + 1, where i represents language at the students' current level of competence” (Tricomi 60).

² Lunn y Albrecht reconocen que, en 1988, David Lagmanovich ya había observado la manera en que “Cortázar uses the grammatical possibilities of Spanish, especially the aspectual contrast between preterite and imperfect, to demarcate and then to merge two fictional worlds” (1997, p. 227).

Etapas 13: Escritura de un final alternativo al cuento “Continuidad de los parques”

Sin especificar un número mínimo de palabras, les pediremos a los estudiantes que escriban en español, utilizando el imperfecto, un final alternativo para el cuento, a partir del siguiente fragmento: “Nadie en la primera habitación, nadie en la segunda. La puerta del salón, y entonces el puñal en la mano...”¹ Esta etapa también sigue los dos lineamientos de VanPatten *et al.* referidos en el punto anterior.

5. Conclusión

El pretérito imperfecto es, quizás, uno de los aspectos gramaticales más difíciles para los angloparlantes que aprenden español como lengua meta, principalmente porque en este idioma se utilizan tanto el pretérito imperfecto como el imperfecto progresivo para expresar acciones habituales en el pasado, así como acciones que ocurrían—que estaban ocurriendo—de manera simultánea en el pasado, para proporcionar la información de fondo de una historia narrada en el pasado, y para expresar acciones en desarrollo en el pasado que fueron interrumpidas por otras acciones también en el pasado (pretérito simple); mientras que, en inglés, se utiliza el imperfecto progresivo (*past progressive*), no el pretérito imperfecto, para comunicar la misma idea.

Con el propósito de abordar la referida dificultad en el aprendizaje y en la enseñanza del pretérito imperfecto a alumnos angloparlantes de un segundo nivel de español, he desarrollado el método de trece etapas descrito en este texto, que se alinea de manera parcial con el concepto de información de entrada estructurada (*structured input*) de James F. Lee y Bill VanPatten (2003), y toma muy en cuenta las hipótesis de Stephen Krashen de adquisición-aprendizaje (*Acquisition/Learning Hypothesis*), orden natural (*Natural Order Hypothesis*), monitor (*Monitor Hypothesis*), entrada (*Input Hypothesis*) y filtro afectivo (*Affective Filter Hypothesis*).

Mediante el presente ensayo, deseo compartir con otros profesores de español como lengua meta el método explicado arriba en detalle, cuya efectividad he comprobado con mis propios estudiantes. Al completar las trece etapas, un alumno promedio suele ser capaz de reconocer y utilizar correctamente el imperfecto, ya sea por sí solo como en contraste con el

¹ El final más imaginativo y genial que escribió una participante (Angélica Nelson) en un taller de cuento que facilité fue de solo dos palabras: “Te esperaba.”

pretérito. Espero que esta guía práctica les resulte a mis colegas tan útil como a mí y que redunde en beneficio de los estudiantes.

Bibliografía

- Berti, V. Olivera, Jury, & Fuad, J. (Leonardo Favio) (1968). O quizás simplemente le regale una rosa [Canción]. En *Fuiste mía un verano*. CBS Records.
- Bonilla, C. (2013). Tense or Aspect?: A Review of Initial Past Tense Marking and Task Conditions for Beginning Classroom Learners of Spanish. *Hispania*, 96(4), 624-639.
- Cortázar, J. (1964). Continuidad de los parques. *Final del juego*. Editorial Sudamericana.
- Krashen, S. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall International.
- Krashen, S. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International.
- Krashen, S., & Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classrooms*. Hayward, CA: The Alemany Press.
- Lee, J., & VanPatten, B. (2003). *Making Communicative Language Teaching Happen*. 2da. ed. McGraw-Hill.
- Lightbown, P. M. (2000). Classroom SLA Research and School Language Teaching. *Applied Linguistics*, 21(14), 431-462. <https://people.ucsc.edu/~ktellez/lightbown.pdf>
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (1996). *How languages are learned* (6ta. impresión). Oxford Univ. Press.
- Lunn, P. V., & Albrecht, J. W. (1997, mayo). The Grammar of Technique: Inside "Continuidad de los parques", *Hispania*, 80(2), 227-233. doi.org/10.2307/345881
- Rounds, M. (2010, octubre 15). *Stephen Krashen on Language Acquisition* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=NiTsduReug>
- Sharwood Smith, M. (1986). Comprehension vs. acquisition: Two ways of processing input. *Applied Linguistics*, 7, 239-256.
- Sobredo Galanes, Evangelina (Cecilia). (1974). *Un ramito de violetas*, CBS Records.
- Tricomi, E. (1986). Krashen's Second-Language Acquisition Theory and The Teaching of Edited American English. *Journal of Basic Writing*, 5(2). 59-69. JSTOR, [jstor.org/stable/24668238](https://www.jstor.org/stable/24668238).

VanPatten, B., & Cadierno, T. (1993). Explicit Instruction and Input Processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), 225–243. *JSTOR*, [jstor.org/stable/44487619](https://www.jstor.org/stable/44487619).

La LOMLOE, la morfología y las secuencias ambiguas

LOMLOE, morphology, and ambiguous sequences

Lucía Marco Martínez

Universidad Autónoma de Madrid y Universidad Pontificia Comillas

marcomlucia@gmail.com

Resumen

En este artículo se defiende la enseñanza explícita de la morfología en la Educación Secundaria Obligatoria. Además, se hace hincapié en el desarrollo de la competencia metalingüística por parte de los estudiantes. Para enseñar la morfología desde un enfoque comunicativo y competencial se necesita repensar los contenidos que se recogen la ley educativa vigente y el modo en el que estos se presentan en el aula. Por lo tanto, este trabajo presenta una revisión crítica de la LOMLOE en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria y se presenta una propuesta de actividades sobre basadas en las secuencias ambiguas a partir de *tweets*.

Palabras clave: Morfología; didáctica; Educación Secundaria; LOMLOE y competencia metalingüística.

Abstract

This paper argues the explicit teaching of morphology in Secondary Education. Moreover, we underline the development of metalinguistics competence by the students. For teaching morphology from a communicative and competence approach it is needed to rethink linguistics contents and the way they are presented in our classes. Therefore, the present study offers a critical review of the LOMLOE and we present a proposal for activities based on ambiguous sequences for Compulsory Secondary Education from tweets.

Keywords: Morphology, teaching, Secondary Education, LOMLOE, and metalinguistics competency.

1. Introducción

La ley educativa vigente, la LOMLOE, aborda la gramática desde una perspectiva competencial. Según lo dispuesto en el Real Decreto 217/2022, en el documento se plantea la importancia de la reflexión gramatical en la Educación Secundaria Obligatoria con el fin de orientar al alumnado hacia el uso eficaz del español. En el contexto de debate pedagógico, el artículo analiza, por un lado, los contenidos morfológicos que se recogen en la ley y, por otro lado, las actividades morfológicas que se trabajan en las aulas.

Asimismo, el estudio se divide en tres apartados. En la primera sección, se contextualiza la enseñanza de morfología en la ESO. Para ello, se revisarán algunos estudios previos que subrayan los beneficios del estudio de la morfología y de la reflexión metalingüística en esta etapa educativa. En el segundo apartado, se exponen las características metodológicas y los contenidos morfológicos que se recogen en la LOMLOE. Se ha optado por esta etapa educativa, ya que es una fase en la que los alumnos ya poseen ciertos conocimientos morfológicos y en la ESO son capaces de aplicarlos de forma autónoma. En tercer lugar, se presenta una propuesta de actividades. Finalmente, se recogen las conclusiones del análisis.

2. La enseñanza de la morfología en la Educación Secundaria

La morfología es una rama de la lingüística que se centra en la estructura interna de la palabra. Dentro de este campo, la morfología se divide en dos ramas estudiadas en la ESO: la morfología léxica y la morfología flexiva. Por un lado, la morfología flexiva analiza los morfemas que añaden contenidos gramaticales (género, número o persona, entre otros) imprescindibles para expresar la concordancia en relación con otras palabras. Por otro lado, la morfología léxica estudia los procesos de formación de palabras a través de la adjunción de afijos que aportan información léxica a la palabra.

Respecto a la enseñanza, la morfología es una disciplina relevante en la ESO, porque permite reconocer las categorías gramaticales y la estructura de las palabras, además de sentar las bases para la comprensión de los patrones sintácticos. Autores como Nation (1990) o Cassany et al. (1994) defienden que el conocimiento de una palabra incluye información sobre diferentes aspectos: la pronunciación, la ortografía, los morfemas que la constituyen, la combinación con otras palabras, la frecuencia de uso y la inclusión en contextos comunicativos concretos, entre otros. De esta forma, comprender una palabra conlleva saber las estrategias y los conceptos para utilizar adecuadamente el vocablo en una situación comunicativa.

Según lo dispuesto en el Real Decreto 217/2022, en el que se establece el currículo de la ESO, los contenidos morfológicos se estudian desde un punto de vista sincrónico, ya que se analizan “las pautas morfológicas que permiten construir las formas compuestas y derivadas a las que los hablantes tienen acceso” (*Nueva Gramática de la Lengua Española*, 1.6c). Para ello, el alumnado, a la hora de analizar la estructura morfológica de las palabras y la formación de estas, establece redes semánticas jerárquicas en su lexicón entre los términos que comparten un mismo lexema. De esta manera, se promueve tanto el conocimiento de la estructura interna de la palabra y los procesos de formación, es decir, la decodificación, como la creación de nuevos vocablos a través del conocimiento morfológico de los hablantes, la codificación. En otras palabras, los estudiantes identifican los componentes de la palabra y pueden utilizar su conocimiento morfológico para entender vocablos desconocidos y mejorar su vocabulario. El proceso de la segmentación desde una perspectiva cognitiva, frente a la segmentación tradicional, manifiesta cómo los oyentes o los hablantes interpretan los componentes de las palabras según su conocimiento del léxico, a través de parámetros de la forma y la frecuencia, y las relaciones que configuran su lexicón mental (Martín Vegas, 2005/6).

Como se ha justificado en diversos estudios, los alumnos no reconocen las bases etimológicas y algunas palabras derivadas son opacas desde un enfoque diacrónico de la derivación. Martín García y Varela (2012: 329) argumentan que “la aplicación de una regla morfológica tiene lugar sin tomar en consideración datos históricos”. Por su parte, Cano (2022: 15-16) ejemplifica esta cuestión con el sustantivo *tristeza*. Como bien indica la autora, es previsible que el alumnado de Educación Media defienda que *tristeza* es una palabra derivada del adjetivo *triste* y no del sustantivo latino *tristitia*.

No obstante, Buenafuentes (2022: 47-48) expone que algunas irregularidades morfológicas solo se pueden explicar desde la evolución histórica del término, por lo que “no resulta extraño que la enseñanza de la morfología léxica en Secundaria y Bachillerato se centre en la regularidad morfológica”. También Lleal (2008: 151) puntualiza que el docente debe conocer “las líneas generales de la evolución” para obtener respuestas coherentes sobre la realidad de la palabra. Por lo tanto, es relevante mostrar que, en ciertas ocasiones, la implementación de la visión diacrónica de la morfología puede ser útil para comprender mejor los hechos lingüísticos o ciertos contenidos incluidos en el currículo.

A partir de estas relaciones léxicas, los contenidos morfológicos se vinculan con el fomento de la Competencia en comunicación lingüística (CCL) que los estudiantes de Educación Secundaria deben adquirir a lo largo de la etapa. Esta competencia se trabaja principalmente a

través de la asignatura Lengua Castellana y Literatura y supone fomentar la interacción “de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósitos comunicativos” (Real Decreto 217/2022: 26). Los estudiantes deben adquirir los conocimientos y herramientas lingüísticos que les permitan utilizar las cuatro destrezas (expresión y comprensión oral y escrita) adecuadamente en un contexto comunicativo concreto. Por lo tanto, el eje de la ley educativa es la capacitación estudiantil para la resolución eficaz de situaciones comunicativas a través del desarrollo de las cuatro destrezas y del conocimiento lingüístico del alumnado.

Además, en la LOMLOE se subraya la relación entre el desarrollo lingüístico y la capacidad del estudiantado de reflexionar explícitamente sobre “el funcionamiento de la lengua en los géneros discursivos específicos de cada área de conocimiento, así como a los usos de la oralidad, la escritura o la signación para pensar” (Real Decreto 217/2022: 26), es decir, el fomento de la competencia metalingüística.

A continuación, vamos a analizar la nueva ley educativa (la LOMLOE). Por un lado, se ahondará en el desarrollo de la competencia metalingüística. Por otro lado, se analiza el enfoque pedagógico adoptado por la LOMLOE para enseñar la gramática y, en este caso, la morfología.

2.1. La competencia metalingüística y la competencia morfológica en el currículo

El currículo de Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria se organiza en cuatro grupos de saber que se relacionan con la interacción escrita y oral, el hábito lector y la literatura: el reconocimiento de la diversidad lingüística y dialectal; producción, comprensión e interacción oral y escrita; el aprendizaje de la lectura; y reflexión sobre la lengua y sus usos (BOE: 116). Estos saberes básicos se reagrupan bajo el nombre de Las lenguas y sus hablantes, Comunicación, Educación literaria y Reflexión sobre la lengua. Si bien todos los apartados abogan por la creación de estudiantes conscientes por la mejora de la competencia comunicativa, el bloque “Reflexión sobre la lengua” es el apartado dedicado al conocimiento del español:

“Reflexión sobre la lengua” propone la construcción guiada de conclusiones sobre el sistema lingüístico a partir de la formulación de hipótesis, búsqueda de contraejemplos, establecimiento de generalizaciones y contraste entre lenguas, usando para ello el metalenguaje específico. La mirada a la lengua como sistema no ha de ser, por tanto, un conocimiento dado sino un saber que los estudiantes van construyendo a lo largo de la etapa a partir de preguntas o problemas que hacen emerger la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua y sus usos. (Real Decreto 217/2022: 116-117)

Se puede interpretar que el currículo asume que la gramática es objeto de estudio, además, de una herramienta para la mejora de la práctica discursiva. Son cada vez más numerosos los estudios que, dentro de la didáctica de la lengua, destacan la necesidad de una especulación explícita sobre la estructura de la lengua. En este sentido, el grupo de investigación centrado en la Gramática Orientada a las Competencias, GrOC, subraya la relevancia de la gramática como objeto de estudio en la Educación Primaria y Educación Media (Bosque, 2015, 2018; Bosque y Gallego, 2016, 2018; Gutiérrez, 2018; entre otros). Bosque (2015) propone un modelo didáctico que, primero, facilite la reflexión metalingüística a través de una terminología y teoría sencillas y cercanas al estudiante (Querol, 2015). Segundo, la enseñanza de la gramática se debe basar en el aprendizaje significativo para que el alumnado descubra activamente el funcionamiento de la lengua. Tercero, el aprendizaje se evidencia sobre construcciones sencillas para favorecer la comprensión lingüística. Finalmente, tiene que haber una progresión de contenidos para que el estudiante amplie sus conocimientos paulatinamente, así, se podrá relacionar los datos nuevos con los conocimientos previos. Para adoptar esta perspectiva didáctica en clase de Lengua, es necesario el planteamiento de actividades que fomenten la observación, la reflexión y el razonamiento de gramática; en vez de ejercicios poco reflexivos y mecánicos.

Por su parte, el desarrollo de la competencia morfológica, que forma parte de la competencia gramatical, se recoge en las competencias específicas, en los criterios de evaluación y en los saberes básicos (contenidos). Esta competencia morfológica conlleva el reconocimiento de los elementos constitutivos de la palabra, de los procedimientos de formación de palabras y de sus funciones gramaticales por el alumnado (Martín García, 2015). Se observa, por ejemplo, que en el primer ciclo de la Educación Secundaria se recoge en los saberes básicos, prácticamente, toda la disciplina de la morfología (léxica y flexiva), ya que se acerca al estudio de la estructura de la palabra, de los procedimientos de formación y de la forma. Además, en la columna de los criterios de evaluación, se manifiesta que los verbos utilizados son *revisar*, *hacer*, *explicar*, *argumentar* y *formular*, lo que promueve una adquisición activa y reflexiva de los contenidos. Por lo tanto, se subraya la importancia de la reflexión metalingüística y morfológica con un lenguaje específico y adecuado a través de la explicación y de la argumentación de los elementos morfológicos en una situación comunicativa determinada. También se acentúa el aprendizaje significativo y autónomo a partir de observación, de la búsqueda de contraejemplos y de la transformación de enunciados con el objetivo de formular hipótesis morfológicas.

En la siguiente tabla se recogen los saberes básicos y los criterios de evaluación, especificados en las competencias específicas, de 1º y 2º de la Educación Secundaria Obligatoria (Real Decreto 217/2022: 122-137):

Cursos primero y segundo	
Saberes básicos	Criterios de evaluación
D. Reflexión sobre la lengua - Distinción entre la forma (categoría gramatical) y la función de las palabras (funciones sintácticas), y conocimiento de los procedimientos léxicos (afijos) y sintácticos para el cambio de categoría. - Procedimientos de adquisición y formación de palabras. Reflexión sobre los cambios en su significado, las relaciones semánticas entre palabras y sus valores denotativos y connotativos en función del contexto y el propósito comunicativo.	Competencia específica 9 9.1. Revisar los textos propios de manera guiada y hacer propuestas de mejora argumentando los cambios a partir de la reflexión metalingüística e interlingüística y con un metalenguaje específico. 9.2. Explicar y argumentar la interrelación entre el propósito comunicativo y las elecciones lingüísticas del emisor, así como sus efectos en el receptor, utilizando el conocimiento explícito de la lengua y un metalenguaje específico. 9.3. Formular generalizaciones sobre aspectos básicos del funcionamiento de la lengua a partir de la observación, la comparación y la transformación de enunciados, así como de la formulación de hipótesis y la búsqueda de contraejemplos utilizando un metalenguaje específico y consultando de manera guiada diccionarios, manuales y gramáticas.

Cuadro 1. Saberes básicos y criterios de evaluación recogidos en el Real Decreto 217/2022

Por último, han sido numerosos los autores que se han centrado en la didáctica de la morfología en la Educación Primaria y Media para fomentar la reflexión metalingüística y morfológica (Cano, 2022; Gumiel-Molina y Pérez-Jiménez, 2022; Marco, 2022; Martín Vargas, 2018, 2022, entre otros). Serrano (2020), Cano (2022), Gumiel-Molina y Pérez-Jiménez (2022) y Martín Vegas (2022) argumentan que urge un cambio en la forma de enseñar morfología en el aula de Lengua Castellana y Literatura para que el alumnado desarrolle la competencia morfológica. Los autores fundamentan unos principios: organización de contenidos morfológicos adaptados a la conciencia morfológica del estudiante, conceptos y ejemplos graduales, ideas morfológicas claras, terminología clara y un análisis morfológico jerárquico de la palabra derivada. Además, se proponen actividades sobre morfología léxica para fomentar la competencia morfológica. Por ejemplo, Cano (2022) se centra en contenidos complejos como el tratamiento de la vocal temática

o las palabras morfológicamente complejas. Por su parte, Marco (2022) plantea actividades basadas en la enseñanza de la morfología a través del diccionario.

En el próximo apartado se va a analizar el currículo educativo de Lengua Castellana y Literatura. Se describe cómo se recogen los contenidos morfológicos en el currículo de la Comunidad Autónoma de Madrid para la Educación Secundaria Obligatoria.

3. Los contenidos morfológicos en el currículo

En este apartado se estudiará el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria respecto a los saberes morfológicos. El Decreto 65/2022 indica que el aprendizaje de la gramática y, por ende, de la morfología debe abordarse como

“un proceso sostenido a lo largo de la etapa, en el que lo relevante no es tanto el aprendizaje de taxonomías, cuando la reflexión en torno al sistema lingüístico y la formulación inductiva – y, por tanto, provisional – de conclusiones acerca del mismo.” (65/2022: 52).

Para ello, se han revisado los conceptos morfológicos recogidos en el apartado “D. Reflexiones sobre la lengua” del currículo de la Comunidad Autónoma de Madrid para la Educación Secundaria Obligatoria. Dicha sección tiene como objetivo la creación de conclusiones sobre el lenguaje a partir de “la observación, comparación y clasificación de unidades comunicativas” (Decreto 65/2022: 557) sobre la morfología. A lo largo de los cuatro años de Educación Secundaria, se abordan diversos contenidos y estrategias morfológicos agrupados en subapartados sobre la relación entre la forma y el significado, la “identificación, distinción y caracterización de las categorías gramaticales” de las palabras variables e invariables y la morfología léxica. A continuación, vamos a analizar el currículo.

3.1. Contenidos generales

A lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria se estudian diferentes contenidos sobre morfología flexiva y morfología léxica. En primer lugar, se muestra la Tabla 2 con los conceptos sobre morfología flexiva:

Morfología flexiva		Primero	Segundo	Tercero	Cuarto
Palabras variables	Nombre	Funciones del nombre.	Expresión y formación del género y el número.		
	Adjetivo	Significado y posición del adjetivo. Funciones del adjetivo.	Los grados del adjetivo.		
	Determinante	Identificación y caracterización de los distintos tipos de determinantes.	Clases.		
	Pronombre	Pronombres personales.	Clases.		
	Verbo	La conjugación verbal. Verbos auxiliares y su conjugación.	Lexemas y desinencias verbales. Verbos regulares e irregulares. Formación y explicación de la voz pasiva.	Análisis de la formación, usos y valores de las formas verbales no personales. Caracterización de las formas simples y las compuestas. El aspecto verbal. Las perífrasis verbales. Valores estilísticos de las formas verbales.	
Palabras invariables	Adverbio	Identificación y caracterización de los tipos de adverbios.	Clases de adverbios. Las locuciones adverbiales.		

	Preposición	La preposición.		Preposiciones como palabras relacionantes.	
	Conjunción	Clases de conjunciones.	Conjunciones coordinantes y subordinantes.	Conjunciones como palabras relacionantes.	
	Interjección	Uso de las interjecciones.			

Cuadro 2. Contenidos sobre morfología flexiva del currículo de la Comunidad de Madrid

Como se muestra en la tabla, los conceptos morfológicos se recogen de manera explícita en el currículo, pero no se especifica el grado de profundización. Respecto a la morfología flexiva, el currículo no aborda de manera regular los contenidos. En el primer ciclo de la ESO se agrupan prácticamente todos los datos sobre las categorías gramaticales variables e invariables. Por ejemplo, se tratan la identificación y clases de cada categoría. En los siguientes cursos se introducen más características sobre las formas verbales (las perífrasis verbales, el aspecto verbal o los valores estilísticos), las preposiciones y las conjunciones. Al igual que en la morfología léxica, durante el último curso se contextualiza el estudio de la morfología en una diversidad de discursos multimodales.

Además de la morfología flexiva, el currículo también recoge los contenidos sobre la morfología léxica, como se muestran en la siguiente tabla:

Morfología léxica	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto
	Presentación de los elementos constitutivos de la palabra: lexemas y morfemas flexivos y derivativos	La derivación y la composición. La familia léxica. Las siglas y los acrónimos. Conocimiento de los	Distinción entre la forma (categoría gramatical) y la función de las palabras (funciones sintácticas de la oración simple) y	Procedimientos morfológicos de adquisición y formación de palabras: prefijación y sufijación.

	. Palabras variables e invariables.	procedimientos léxicos (afijos) y sintácticos para el cambio de categoría gramatical.	consolidación de los procedimientos léxicos (afijos) y sintácticos para el cambio de categoría.	Prefijos y sufijos cultos de origen grecolatino.
--	-------------------------------------	---	---	--

Cuadro 3. Contenidos sobre morfología léxica del currículo de la Comunidad de Madrid

Como se indica en el Cuadro 3, los contenidos sobre morfología léxica se reparten entre los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria. Se observa que en el primer ciclo de la Educación Secundaria se presta especial atención a toda la morfología (flexiva y léxica). Además, se introducen los conceptos de “familia léxica”, de “siglas y acrónimos” y las especificaciones morfosintácticas del cambio de categoría gramatical. En tercero de la ESO, se subraya la relación entre forma y función, además, de la revisión del cambio de categoría a través de los procedimientos léxicos. Durante el cuarto curso el currículo introduce los prefijos y sufijos cultos de origen griego y latino. Asimismo, se revisan las clases de palabras a partir de sus características morfológicas y también se adopta una perspectiva discursiva y contextualizada sobre el análisis de las palabras.

Por último, tampoco se especifica el tipo de análisis lingüístico por el que se debe optar para reconocer y comprender los elementos que conforman la estructura interna de los términos o la relación entre las distintos elementos y su concordancia. No obstante, en el currículo se argumenta que la metodología debe fomentar “el aprendizaje autónomo, significativo y reflexivo, desde un enfoque transversal e interdisciplinar”, donde el estudiante sea el centro del aprendizaje (Decreto 65/2022: 548).

3.2. Falta de progresión de contenidos

Si se atiende a la distribución de contenidos sobre la morfología léxica, por ejemplo, desde primero hasta cuarto de Secundaria se observa que los conceptos se pueden agrupar en seis temas: 1) la caracterización de las categorías gramaticales variables e invariables, que se estudian durante los tres primeros cursos; 2) los elementos constitutivos de la palabra, se estudian durante todos

los cursos; 3) los procesos de formación de palabras (composición y derivación), que se estudian en 2º, 3º y 4º; y, dentro de este, 4) los procedimientos léxicos con cambio de categoría gramatical, que se estudian en 2, 3 y 4, y 5) la prefijación y la sufijación, estudiada a lo largo de los cuatro años, prestando especial atención a 6) los prefijos y sufijos cultos de origen grecolatino, que se explican en el último curso. Por último, en 2º de la ESO también se abordan la familia léxica y las siglas y los acrónimos.

Sin embargo, no existe un orden en los contenidos que recoge el currículo. Esta falta de progresión podría interpretarse como un incremento paulatino en la dificultad del concepto, pero la revisión realizada a los libros de texto y a la propia ley no parece sostener esta hipótesis. Por ejemplo, el tratamiento de la morfología flexiva es irregular según la categoría gramatical estudiada. Si bien existe una progresión de contenidos en las características verbales, no se establecen límites claros en otras categorías gramaticales como, por ejemplo, los pronombres. En este caso, los pronombres se abordan durante la primera etapa de la Secundaria, como vemos en la Tabla 2.

Por su parte, los contenidos sobre morfología léxica se recogen en todos los cursos de la Educación Secundaria. Durante los cuatro años se estudian tanto los elementos constitutivos de la palabra como sus procedimientos de creación. Como se muestra en la Tabla 2, desde el primer curso los estudiantes trabajan la diferencia de lexema y morfema (flexivo y derivativo) y, en consecuencia, la derivación y la composición. A pesar de esta reiteración de contenidos, en los cursos intermedios se introduce el cambio de categoría gramatical que puede conllevar la derivación. Además de dichos contenidos, el currículo también incluye conceptos estancos que solo se tratan en ciertos cursos. Por un lado, la familia léxica y las siglas y los acrónimos solo se estudian en segundo de la ESO y, por otro lado, los prefijos y sufijos cultos de origen griego y latino se introducen en el último curso. No obstante, el currículo recoge que “los contenidos y los criterios de evaluación son paralelos a lo largo de los cuatro años de la educación secundaria, si bien se gradúan en función del curso correspondiente” (Decreto 65/2022: 547).

4. Propuesta de actividades

Siguiendo el planteamiento de Gil (2019) para la secuenciación de los contenidos morfológicos en la ESO, donde la autora, desde una perspectiva sincrónica, se centra en criterios de transparencia morfosemántica, y sus aportaciones sobre la enseñanza de la morfología en

Secundaria, en este apartado se plantean actividades que fomenten la reflexión morfológica y lingüística a través de la justificación o explicación del fenómeno en un contexto real de la comunicación. Asimismo, se tiene en cuenta la aplicación tipológica de actividades propuesta en Bosque (2015) y Bosque y Gallego (2016). Además, el modelo didáctico asumido tiene en cuenta los siguientes aspectos recogidos en Bosque (2015): fomentar la reflexión metalingüística a partir de una terminología cercana al alumnado (Querol, 2015), basar el proceso enseñanza-aprendizaje en el aprendizaje significativo con construcciones sencillas y promover la ampliación de contenidos de forma progresiva. En este apartado, se presenta una muestra de ejercicios basados en las secuencias ambiguas. En este tipo de actividades, el alumno reflexiona sobre las interpretaciones de significado que puede recibir una oración o una palabra en contexto, por lo que el ejercicio consiste en tratar de deducir, mediante un doble análisis, la ambigüedad de una determinada secuencia.

En primer lugar, se presenta una actividad sobre morfología derivativa para reflexionar sobre la polisemia del prefijo *re-*. La secuencia de (1) se centra en el valor polisémico de *re-* a través del sustantivo *repollo*. Si bien *repollo* ha lexicalizado el prefijo (*re-* y *pullus*), en el *tweet* *re-* hace referencia a la intensificación de la palabra, ya que se duplica el pollo.

(1)

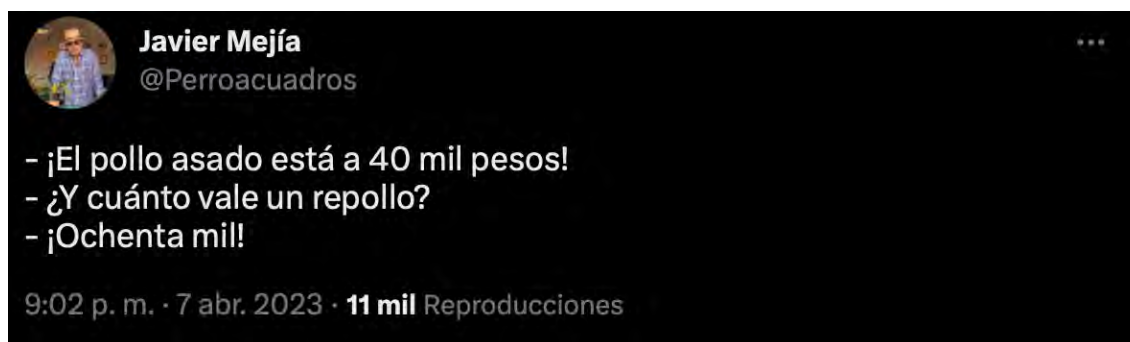


Ilustración 1. Tweet sobre la polisemia del prefijo *re-*

En segundo lugar, en la siguiente secuencia ambigua (2) se busca que el estudiante reflexione sobre el sufijo *-ente* que se muestra en el adjetivo *corriente*. Mientras que *corriente* puede hacer referencia a una persona que corre o un objeto común, si este adjetivo se relaciona con el término en inglés *running*, el estudiante se percatará de que se corresponde con el primer significado. Además, el alumno podrá vincular *corriente* con otros sustantivos como *estudiante* (el que estudia) o *amante* (el que ama) y también relacionar que los verbos base de la primera

conjugación (*estudiar* o *amar*) toman la forma -ante y aquellos de la segunda y tercera conjugación, -ente o -iente, respectivamente.

(2)



Ilustración 2. Tweet sobre la polisemia del sufijo -nte

Finalmente, el último ejercicio (3) se centra en la reflexión del sufijo-*inho*. Este morfema diminutivo y afectivo se corresponde con una zona geográfica concreta, Galicia, por lo que en el *tweet* se presenta un juego de palabras entre la comida pulpo a la gallega y el sufijo apreciativo en *eurinhos*.

(3)



Ilustración 3. Tweet sobre la polisemia del sufijo -inho

5. Conclusiones

En este artículo se ha revisado el tratamiento de la morfología en la LOMLOE. Para ello, se ha estudiado cómo se plasma la morfología en el currículo de la Comunidad Autónoma de Madrid. Como se ha mencionado, este documento recoge “la necesidad de realizar actividades que fomenten esta reflexión sobre la lengua, en combinación con actividades de uso significativo de la misma” (Decreto 65/2022: 547), por lo que las actividades que se propongan en el aula deben ser situaciones de aprendizaje contextualizadas que aboguen por la reflexión lingüística y, en consecuencia, fomenten la competencia morfológica del alumnado.

Además, se debe prestar especial atención a la transferencia entre los contenidos del currículo y los conceptos tratados en las aulas, ya que las actividades tienen que incluir los contenidos correspondientes a su curso o etapa, como se expone en la ley. Asimismo, es necesario secuenciar los contenidos morfológicos.

Bibliografía

Bosque, I. (2015). «Nuevas reflexiones sobre la enseñanza de la gramática: actitudes frente a contenidos». *Jornadas GrOC*. Barcelona: UAB. Recuperado de https://www.dropbox.com/s/8g6ujy22ihuhrect/_Bosque%20GrOC%202015.pdf?dl=0

Bosque, I. (2018). «Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática». *ReGrOC*, 1(1), p. 12-36.

Bosque, I., y Gallego, Á. (2016). «La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática». *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54(2), p. 63-83

Bosque, I., y Gallego, Á. (2018). «La gramática en la Enseñanza Media. Competencias oficiales y competencias necesarias». *ReGrOC*, 1(1), p. 142-201.

Buenafuentes de la Mata, C. (2022). «Aportaciones de la diacronía a la enseñanza de la morfología léxica en el aula». *TEJUELO. Didáctica De La Lengua Y La Literatura. Educación*, 35(1), p. 45-70.

Cano Cambronero, M. de los Á. (2022). «Morfología Sincrónica: Aportaciones de la descripción Morfológica a la Didáctica de la Lengua». *TEJUELO. Didáctica De La Lengua Y La Literatura. Educación*, 35(1), p. 13-44.

Cassany Comas, D., Luna Sanjuan, M., y Sanz Pinyol, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Decreto 65/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. (2022). *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 176, p. 546-578.

http://www.madrid.org/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=8934&eli=true#no-back-button

Gil Laforga, I. (2019). «El análisis morfológico en el aula. Perspectiva, contenidos y actividades». *ReGrOC: Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 2(1), p. 43-66.

Gumiel-Molina, S., y Pérez-Jiménez, I. (2022). «El tratamiento de la morfología en Primaria. Una propuesta desde la psicolingüística y la adquisición». *TEJUELO. Didáctica De La Lengua Y La Literatura. Educación*, 35(1), p. 71-106.

Gutiérrez, E. (2018). «El laberinto de la terminología lingüística en las aulas». *ReGrOC*, 1(1), p. 204-235.

Lleal Galceran, C. (2008). «Enseñanza del español y diacronía». *Estudios de lingüística del español de la Universidad de Alicante*, 22, p. 151-168.

Marco Martínez, L. (2022). «¿Enseñamos morfología a través del diccionario? Reflexiones sobre la práctica docente en la Educación Secundaria». *TEJUELO. Didáctica De La Lengua Y La Literatura. Educación*, 35(1), p. 175-208.

Martín García, J., y Varela, S. (2012). «La relevancia de la diacronía para la teoría morfológica». En M. Martínez Martínez (Ed.), *Assi como es de suso dicho. Estudios de morfología y léxico en homenaje a Jesús Pena*. San Millán de la Cogolla: Cilengua. p. 323-336.

Martín García, J. (2015). «La codificación de la información morfológica en los diccionarios de ELE». *Relaciones Morfológicas Y Diccionario*, 36, p. 35-48.

Martín Vegas, R. A. (2005/6). «¿Segmentación morfológica o reanálisis? Formaciones con el sufijo -idad o *-abilidad, *-icidad, -edad.». *Moenia*, 11, p. 269-281.

Martín Vegas, R. A. (2019). «La conciencia lingüística de la palabra». En M. C. Fernández López & M. Martí Sánchez (Eds.), *El desarrollo de la conciencia lingüística en aprendices de español*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá. p. 37-83.

Martín Vegas, R. A. (2022). «Conocimiento de la morfología, conciencia morfológica y aprendizaje léxico. Objetivos “difusos” en la Enseñanza Secundaria». *TEJUELO. Didáctica De La Lengua Y La Literatura. Educación*, 35(1), p. 107-136.

Nation, P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Nueva York: Newbury House.

Querol Bataller, M. (2015). «Propuestas para "llevar la gramática a los alumnos"». *Tejuelo*, 22, p. 141-167.

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. (2022). *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Serrano Dolader, D. (2020). La formación de palabras en el aula: observar, pensar y reflexionar. *Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 3(1). p. 81-98.

Pódcast making y bilingüismo: una mirada desde la experiencia

PÓDCAST MAKING AND BILINGUALISM: A VIEW FROM EXPERIENCE

Anyela Dorelly Bolaños Daza

Universidad del Cauca, Colombia

anyelabolanos@unicauca.edu.co

Resumen

Este artículo recopila los resultados de la investigación Pódcast Making: una estrategia emergente en el bilingüismo, la cual propendió por indagar la relación entre la creación de pódcast y el fortalecimiento del bilingüismo. Para alcanzar tal objetivo, se plantearon como fines específicos; el conocer la experiencia de la creación, el establecer la relación entre la creación de pódcast y el bilingüismo, e interpretar la relación existente entre este proceso de crear y el fortalecimiento del bilingüismo. El estudio se llevó a cabo desde un diseño cualitativo, método inductivo, con un enfoque en la teoría fundamentada, como técnicas para la recolección de los datos; un grupo focal y una serie de entrevistas semiestructuradas. Los participantes incluyeron; 5 estudiantes universitarios de un programa bilingüe, quienes crearon los pódcast, y su docente, quien guio el proceso. Como resultado, se encontró que esta relación puede proporcionar diferentes elementos al espacio educativo bilingüe siempre y cuando se tengan en cuenta aspectos de organización y de tiempo.

Palabras clave: Bilingüismo, Pódcast, Pódcast making, Experiencia, Estrategia emergente.

Abstract

This article presents the results of the research Podcast Making: an emerging strategy in bilingualism, which tended to investigate the relationship between the creation of podcasts and the strengthening of bilingualism. To achieve this objective, the specific aims were: to know the experience of creation, to establish the relationship between the creation of podcasts and bilingualism, and to interpret the relationship between this process of creating and the strengthening bilingualism. The study was conducted from a qualitative design, inductive method, with an approach to grounded theory, as techniques for data collection; a focus group and a series of semi-structured interviews. Participants included; 5 university students from a bilingual program, who created the podcasts, and their teacher, who guided the process. As a result, it was found that this relationship can provide different elements to the bilingual educational space as long as organizational and time aspects are taken into account.

Keywords: Bilingualism, Podcast, Podcast making, Experience, Emerging strategy.

1. Introducción

En la actualidad, el ritmo y las dinámicas que se viven en el mundo son considerablemente diferentes a las de hace algunas décadas. Con esto, el ser humano se ha visto expuesto a nuevas demandas en diversos aspectos de su vida; los que se abordarán en el presente artículo: desde la lingüística (bilingüismo) y la tecnología (uso de medios de comunicación).

Años atrás se percibía el acceso a la educación bilingüe como un lujo, al cual no todas las personas podían acceder. No obstante, en el presente este asunto ha ido cambiando, y el tener competencias en dos o más lenguas se ha convertido en una necesidad-requisito desde lo laboral, académico e inclusive en lo cultural (Klymenchuk, 2021; Avadir, 2022; Amara y Emre, 2023). Por lo tanto, es un tema que amerita atención y continuo desarrollo, sobre todo en países como Colombia que, desde hace algunos años, viene presentando dificultades en cuanto a los resultados de bilingüismo (Bastidas, 2022).

Colombia es un país que aún intenta fomentar, desde la educación, una cultura bilingüe, en este caso específico, el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Sin embargo, los intentos hasta el momento no han dado los mejores resultados (Portafolio, 2020; Bastidas, 2022; Rodríguez, 2022). Todo esto ha generado diferentes críticas tanto a los modelos como a las formas de implementarse puesto que, se ha mal usado el término “educación bilingüe” (Montenegro y Fajardo, 2022), y no se han tenido en cuenta aspectos relevantes como son el económico, el social y la contextualización (Gómez, 2017; Mora et al., 2019; Carmona et al., 2022; Bastidas, 2022; Ospina, 2022).

Pese a los limitantes y problemas que han surgido alrededor de los procesos bilingües en el país, se recalca la importancia del manejo de otros idiomas, en el caso de Colombia, del inglés. Esta lengua ha ido aumentando su relevancia a nivel global, en cuanto a cifras, Statista (2023) indica que 1400 millones de personas en el mundo lo manejan (la lengua más hablada en el mundo), de los cuales 380 millones son nativos, por lo que se puede inferir que es mayor la población que decide aprenderlo sin éste ser su lengua materna. Además del peso en aspectos como el económico, el laboral, y el cultural, algunas investigaciones muestran que el impacto de la educación bilingüe en diversos procesos cognitivos del estudiante es positivo (Bialystok et al., 2014; Klymenchuk, 2021; Amara y Emre, 2023; Chamorro y Janke, 2023), por lo que el espacio académico se ve favorecido directa e indirectamente.

Por otro lado, se aborda el uso de medios de comunicación que, para este caso, se tuvo el pódcast. Elegido en primera instancia por el gusto e impacto que se nota en el día a día.

Seguidamente, por los resultados que se hallaron tanto con los participantes de la investigación; en el grupo focal que se realizó, los participantes indicaron ser consumidores pódcast, además de relacionar esta actividad con el fortalecimiento de alguna de las habilidades de los idiomas que estaban aprendiendo. Adicionalmente, las cifras encontradas en cuanto al uso y razones por las que las personas se acercan y consumen pódcast; a nivel internacional, Statista (2023) establece que son aproximadamente 410 millones de personas consumidores de este formato sonoro, y a nivel nacional, diarios como El Tiempo (2018), Encuesta Pod (2019- 2022), Portafolio (2020) y Valora Analitik (2022) han presentado datos donde los porcentajes indican un gran consumo de pódcast, y predicciones de que el fenómeno seguirá en crecimiento.

Por lo que, en la investigación se planteó comprender la relación existente entre la creación de pódcast y el fortalecimiento del bilingüismo. Para este propósito, se instauraron como objetivos específicos; conocer la experiencia por parte de los autores de los pódcast (estudiantes de IX semestre de un programa bilingüe- Universidad del Cuaca), establecer la relación entre la creación de pódcast y el bilingüismo, y finalmente interpretar, desde la perspectiva de los estudiantes, la relación entre crear pódcast, en diferentes idiomas, y el fortalecimiento del bilingüismo.

El proceso investigativo se abordó desde un diseño cualitativo, método inductivo. En relación con lo que se planteó, se usó el enfoque de la teoría fundamentada, postulada por Glaser y Strauss (1967), y posteriormente retomada por Corbin y Strauss, donde se inicia un trabajo a través del uso de la codificación.

El proceso metodológico se trazó en tres fases, de acuerdo a lo abordado por los autores Bonilla y López (2016), Lúquez y Fernández (2016), y Escudero et al., (2017), donde se utilizan métodos como; la comparación constante, la repetición y la reducción:

Fase 1: recolección de los datos

Para la recolección de los datos se utilizaron dos técnicas; un grupo focal, donde se dio el acercamiento con los participantes, y la obtención de información inicial tanto de la experiencia de la creación como de los mismos autores. Además, la entrevista semiestructurada que, como lo plantean Villareal y Cid (2022), es una técnica que le brinda al participante la oportunidad de expresarse desde sí, desde su vivencia, elemento clave durante el desarrollo de la investigación con carácter interpretativo. Estas técnicas se aplicaron en diferentes momentos y con diferentes participantes durante aproximadamente 4 meses.

Inicialmente, se aplicó una entrevista semiestructurada a la docente que acompañó el proceso (D1), la cual duró 40 minutos. Seguidamente, se tuvo el grupo focal (GF1) con 14 de los autores, y una duración de 1 hora. Finalmente, se empleó otra entrevista semiestructurada con 5 de los estudiantes que participaron en el grupo focal, las cuales oscilaron entre los 40 minutos y 1 hora. Los criterios para la elección del muestreo teórico incluyeron: ser estudiante del programa bilingüe de la Universidad del Cauca, ser autor de uno de los podcasts creados, haber sido parte de la creación de los podcasts desde la etapa inicial hasta las etapas finales del proyecto, y el querer ser parte del proceso investigativo.

Fase 2: codificación

El proceso del análisis de la información se dio tres momentos de codificación:

El primero, la codificación abierta, donde se trabajó sobre las transcripciones de las entrevistas. Fragmentos de lo dicho por los participantes fueron nombrados en relación con un concepto, una idea o un tema. Para dicha tarea, se dio una previa codificación a las técnicas; grupo focal (GF), entrevista semiestructurada (ES); a los participantes, docente (D), estudiante (E), asimismo, se utilizó una numeración para indicar la técnica, el participante o la intervención (GF1, E1, INT1).

El segundo, la codificación axial, en la que se relacionaron los conceptos, las ideas, y los temas de la primera codificación a partir del método de repetición, y se llegó a una reducción de los códigos y al surgimiento de las primeras subcategorías.

Finalmente, la codificación selectiva, en la cual, a partir del método de la reducción, se integraron las subcategorías, dando paso a la emergencia de las categorías centrales. Para este caso: El proceso de la creación podcast, Creación podcast y habilidades comunicativas, y La creación podcast en la educación bilingüe.

Fase 3: análisis de datos

En última fase de la metodología se tomaron los hallazgos y se contrastaron con postulados existentes que se relacionen, de una u otra manera, con la información emergente.

2. Marco referencial

La palabra pódcast es la combinación de de Ipod (reproductor portátil de audio digital) y broadcast (transmisión), en otras palabras, es un “archivo de audio que puede ser descargado y/o escuchado a través de internet en una computadora (ordenador) o en un dispositivo móvil” (Merino y Pérez, 2019). Por su parte, Rodríguez (2022), lo define como “un formato sonoro que se ha difundido ampliamente en el mundo desde los comienzos del siglo XXI” (p. 7). Moreno et al. (2022) identifican en el pódcast una herramienta útil para el periodismo independiente a razón de su flexibilidad y versatilidad. Asimismo, el pódcast ha incursionado en el ámbito educativo, siendo objeto en diferentes procesos académicos y dónde, desde hace un par de años, viene ganando protagonismo (Celaya et al., 2020; Jiménez y Luque, 2021).

De igual forma, es relevante mencionar que en estudios previos se ha relacionado el pódcast, no sólo con la educación, sino puntualmente con procesos bilingües, donde se ha tratado de construir instructivos para la creación de pódcast, y se ha trabajado con este formato sonoro como una herramienta que, en constante interacción con los estudiantes, ha impulsado a mejorar, de manera aislada, alguna de las habilidades que requieren los idiomas; como lo son el habla, la escucha, la escritura o la lectura (Hsiao, 2015; Sulca y Toapanta, 2017; Gómez y Palma, 2020; Onieva y Parra, 2020; Erazo et al., 2020; Campo y Delgado, 2021; Chang et al., 2021). Por ende, se tiene una base ya establecida sobre la cual la investigación se planteó, tratando de indagar por parte de los vacíos que aún se encuentran en el manejo de los pódcast y relacionarlo con un tema tan importante como lo es el bilingüismo en un país.

3. Categorías emergentes

1. El proceso de la creación pódcast

La primera categoría emergente condensó el proceso de la creación pódcast; se establecieron los diferentes momentos vividos (etapas), las relaciones entre los participantes, sus sentires, sus ideas y los desafíos vividos durante el desarrollo del trabajo.

1.1 Organización y planeación

En total, se tuvieron 6 momentos en la creación de los pódcast:

El tour por la ciudad de Popayán, donde los estudiantes tuvieron la oportunidad no sólo de obtener información para su proyecto, también de conocer la ciudad (E8/ES4/INT8; E5/ES2/INT6; E6/ES6/INT8).

El momento de la investigación. En éste, los autores se dieron a la tarea de indagar por más información sobre sitios en específico, por lo que algunos volvieron a los lugares visitados en el tour, otros usaron el internet y fuentes como puntos de información turística de la ciudad (E5/ES2/INT6; E8/ES4/INT12; E2/ES3/INT4).

La selección de la información. Con el fin de establecer relevancia a la información y hacer una depuración de la misma, los estudiantes seleccionaron de todo lo que encontraron las partes más relevantes para su pódcast (E2/ES3/INT4).

Entonces tocó empezar a depurar la información y a decir, bueno, qué es lo importante y qué no, entonces ahí fue cuando la profesora entró a decir, como no, lo miran como si estuvieran contando el lugar, sino qué datos curiosos a ustedes les gustaría escuchar si fueran extranjeros. (E8/ES4/INT13).

La redacción del guion. Los autores, después de darle un orden a la información encontrada, se dedicaron a crear el guion, el cual se realizó en tres idiomas; inglés, francés y español (D1/ES1/INT4).

La revisión del guion. En este momento del proceso, la docente indicó haberse reunido cada 15 días con los estudiantes. Esto, con el fin de prestar el acompañamiento necesario a la revisión de la producción escrita (D1/ES1/INT8).

La grabación. El momento final se da en uno de los estudios de grabación de la Universidad del Cauca. Además, tomaron una decisión frente a lo que se realizaría “todo el grupo hizo la redacción, pero entre ellos después de haberse grabado previamente y de haberse escuchado, escogieron quién era el que mejor registraba en la grabación, entonces todos no grabaron” (D1/ES1/INT4).

1.2 Apoyo educativo y colaboración

Durante las etapas previamente mencionadas, emergieron diferentes vínculos, donde la guía, el acompañamiento del docente y las relaciones entre los mismos estudiantes jugaron un papel relevante a la hora de llegar al objetivo propuesto.

El proyecto inició con la decisión en consenso entre la docente y sus estudiantes (D1/ES1/INT1,3). Al ser un primer acercamiento a la creación de pódcast y no tener mucho conocimiento sobre la producción de los mismos, la docente encargada tomó la decisión de compartirles a los estudiantes algunos ejemplos y les solicitó tener en cuenta algunas pautas en relación con la voz y la pronunciación (D1/ES1/INT7). Desde este momento en adelante, a

pesar de que los grupos tenían sus momentos de trabajo autónomo, la profesora estuvo acompañando el proceso en cada uno de sus pasos (E2/ES3/INT4,9; E5/ES2/6,20; E6/ES6/INT10).

Por su parte, los estudiantes, desarrollando el trabajo en grupo y de forma cooperativa (E5/ES2/INT6,13), se asignaron algunos roles y responsabilidades dentro de los grupos (E6/ES6/INT18). Este espacio les permitió vislumbrar algunos aspectos relevantes a la hora de este tipo de trabajo, tales como “la compatibilidad”, “el apoyo”, y “la comunicación en el proceso” (E5/ES2/INT6,14). Además, las relaciones entre los integrantes de los grupos se vieron favorecidas; se notó el compañerismo al cubrirse entre ellos cuando alguien se ausentaba en alguna de las actividades, y al tomar responsabilidades de otros cuando era necesario (E2/ES3/INT4; E6/ES6/INT10,11). Y, finalmente en el acompañamiento para afrontar los errores y corregirlos entre ellos mismos (E5/ES2/INT13; E6/ES6/INT12).

1.3 Emociones, actitudes y perspectivas

Otro punto importante durante el proceso de creación fue la parte emotiva de los participantes en la experiencia vivida, identificando en ésta sentires, emociones, pensamientos y cambios en los mismos a partir de lo realizado.

De acuerdo a lo compartido por la D1, en el estudiantado hubo gusto e interés por el proyecto de la creación de los pódcast (ES1/INT6), cosa que se interpretó como motivación en la misma actividad y que diferentes participantes lo confirman exaltando dos de los seis momentos que vivieron para llegar a los productos finales: el tour por la ciudad y la grabación (E1/ES5/INT8; E2/ES3/INT14; E4/GF1/INT2; E6/ES6/INT27). En estos, vivieron y sintieron desde la diversión, la integración, nervios, ansiedad, y satisfacción de lo realizado. Además, en el transcurso del proyecto se presentó un cambio en las perspectivas que manejaban los autores frente a la utilidad de los pódcast, teniendo la oportunidad de ver en éste algo más profundo que una simple herramienta sonora (E1/ES5/INT16; E2/ES3/INT7; E5/ES2/INT7,10).

1.4 Desafíos y dificultades

Finalmente, se encontró que no todo fue fácil para los participantes en su proceso ya que, tuvieron que enfrentar algunos limitantes que, desde la perspectiva de ellos mismos, se fueron convirtiendo en desafíos.

De nuevo, los autores relacionan los limitantes que se presentaron con tres momentos específicos de la creación: la investigación, la redacción y la grabación. En los primeros dos momentos, los desafíos más grandes se sentaron en dos puntos en concreto; el obtener fuentes

de información apropiadas para su investigación y el seleccionar oportunamente el material que terminaría en su podcast (E2/ES3/INT6; E8/ES4/INT14). En cuanto al momento de grabar, se presentaron algunas preocupaciones, inseguridades (E1/ES5/INT14; E5/ES2/INT6,8) puesto que, como lo indica la D1, representaba una exigencia en cuanto a la voz (ES1/INT6).

Adicional a los retos puntuales mencionados, hubo uno que quizá enmarcó la experiencia completa, el tiempo. Tanto la docente como los estudiantes compartieron sus opiniones frente a la falta de tiempo para el desarrollo de las actividades que demandaba la creación de un podcast, y que con ésta se pudiera trabajar el desarrollo o práctica de las lenguas aprendidas (D1/ES1/INT8,11; E8/ES4/INT16).

2. Creación podcast y habilidades comunicativas

La segunda categoría emergente relacionó la creación de podcast y las habilidades comunicativas. Dado que esta creación fue un proceso donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de realizar diferentes actividades, se identificó el uso de la lectura, la escritura, el habla y la escucha. En algunos momentos se usa y se practica una habilidad más que las otras.

2.1 Aprendizaje y práctica de las habilidades comunicativas

Desde el inicio del acercamiento con los participantes, se identificó el uso del podcast en sus prácticas de la escucha o listening (E1/GF1/INT2; E2/GF1/INT2; E1/ES5/INT34; E2/ES3/INT10,18). Sin embargo, posterior a la creación, se pudo asociar a esta habilidad de la comunicación otros aspectos y momentos; inicialmente, hubo un trabajo de la escucha cuando la docente compartió con los autores los ejemplos de los podcast (D1/ES1/INT7). Luego, los estudiantes tuvieron la oportunidad de tener cierta práctica de esta habilidad en el transcurso del proceso en los pequeños grupos (E5/ES2/INT11). Finalmente, algunos estudiantes identificaron en los productos, los podcast, un material auténtico para el trabajo del listening en clase (E6/GF1/INT3; E8/ES4/INT34).

Por otra parte, el habla o speaking también se vivió en diferentes momentos. Tanto la docente como los estudiantes concuerdan con que fue una habilidad que se usó constantemente en los grupos para la preparación y práctica hacia la grabación (D1/ES1/INT10; E5/ES2/INT10; E6/ES6/INT17), sintiendo además que se generaron espacios de confianza para cometer errores y aprender de los mismos (E6/ES6/INT15).

La lectura o reading se vio relacionada en tres puntos en específico; el aprendizaje de nuevo vocabulario (E5/ES2/INT19), la redacción de los guiones (E5/ES2/INT10), y en el manejo del material y fuentes para la investigación (E8/ES4/INT24).

Por último, se tuvo la escritura o writing, que tuvo su énfasis en la construcción de los guiones, sin embargo, los estudiantes rescatan algunos aspectos relevantes en la misma práctica de la habilidad; relación con nuevo vocabulario (E2/ES3/INT20), el trabajo de sintetizar y organizar la información (E8/ES4/INT19), y la selección de la información (E5/ES2/INT6).

Adicionalmente, se encontró que el proceso fue más allá de las habilidades comunicativas, permeando a los estudiantes de conocimientos y un poco de consciencia sobre la expresión, la expresividad (E1/ES5/INT19,24; E5/ES2/INT14) y algunos aspectos de la voz como; la pronunciación, la gesticulación, la entonación y el ritmo (E1/ES5/INT21; E2/GF1/INT2; E2/ES3/INT5; E4/GF1/INT9; D1/ES1/INT11) aspectos que destacaron importantes para las personas que se preparan para ser docentes de lenguas ((E8/ES4/INT22).

3. La creación de pódcast en la educación bilingüe

La tercera categoría emergente vinculó el proceso de la creación de pódcast con la educación bilingüe desde diferentes perspectivas, donde se vislumbra este proceso como la oportunidad para la práctica y el desarrollo de las habilidades comunicativas de un idioma (E1/ES5/INT23; E5/ES2/INT16), se contrasta un poco lo tradicional (E8/ES4/INT37), y se exalta en el pódcast lo flexible y lo motivacional que puede ser en un contexto académico (E6/ES6/INT28; E2/ES3/INT12,21; E6/ES6/INT28).

3.1 La creación de pódcast como un recurso innovador educativo

La creación de pódcast fue identificada como un recurso innovador puesto que, generalmente no se lleva a cabo en las clases “...es algo que definitivamente no se hace” y que estaría dentro de las “actividades extracurriculares” (E5/ES2/INT15), además de que su trabajo brinda la posibilidad de atender las necesidades, gustos e intereses de la población estudiantil a la que se le está enseñando, rompiendo un poco las clases tradicionales y vinculando propuestas tanto de los docentes como de los estudiantes (E1/ES5/INT35; E5/ES2/INT21; E6/ES6/INT30).

Este proyecto, como recurso educativo, es definido por los autores como algo “bacano”, “nutritivo”, “buena idea”, “chévere”, que podría tener cierto énfasis en la parte oral (E1/ES5/INT35; E6/ES6/INT30). Por lo que, junto a estos atributos, ellos abordan una invitación a los docentes para que usen este tipo de actividades, inclusive, el E5 planteó “los recursos para el bilingüismo están, falta implementarlos, experimentar con ellos” (ES2/INT21).

3.2 La creación de pódcast como ambiente de aprendizaje de otras lenguas

El proceso de la creación pódcast abre espacios diferentes para el trabajo; desde otros lugares, desde otras culturas (propias y ajenas), además de incentivar la investigación y la práctica de las lenguas en los estudiantes.

Se encontró que, el paso a paso que demanda la creación de un pódcast, propicia la inmersión en la lengua que se aprende debido a la necesidad de utilizarla, en este caso, en los diferentes momentos que tuvieron los autores para llegar a su producto final (E5/ES2/INT17). Es decir, las personas tienen espacios y tareas que ameritan el uso de esa otra lengua, donde estarían practicando las habilidades comunicativas (E6/ES6/INT15). Además, se identifica la oportunidad de la interacción desde diferentes ambientes ya sean físicos, (E5/ES2/INT6), o virtuales, donde también se pueden llevar a cabo procesos de investigación (E8/ES4/INT27; E5/ES2/INT26).

Asimismo, es relevante mencionar la vinculación que los estudiantes realizaron entre la creación de pódcast y la posibilidad de que se convierta en un medio para compartir su cultura (E8/ES4/INT34), punto que no sólo contextualizaría el proceso bilingüe que se esté dando, también podría trabajar un poco el conocer y profundizar lo propio de cada territorio.

3.3 La creación de pódcast como estrategia para el fortalecimiento del bilingüismo

En los inicios de la investigación se identificó cierto pesimismo por parte de los participantes frente al bilingüismo en el país, sin embargo, también se vislumbró algo de esperanza (E1/GF1/INT1; E3/GF1/INT1), cosa que se tuvo en cuenta en los resultados finales, donde se estableció la creación del pódcast como una estrategia que puede fortalecer las competencias comunicativas de una persona (5/ES2/INT21; E1/ES5/INT29), y por ende, significar un aporte importante a la mejora de los procesos bilingües.

Los estudiantes, autores de los pódcast, identificaron en el proceso de creación una estrategia útil que fácilmente puede ser integrada a las prácticas docentes; en cuanto a ellos respecta, con agrado y entusiasmo, afirmaron integrar este tipo de actividades para sus futuros como profesionales de una licenciatura en lenguas (D1/ES1/INT11; E2/ES3/INT13,18; E6/ES6/INT21).

Finalmente, y aunque la experiencia de la creación dejó en los estudiantes diversos sentires, perspectivas y aprendizajes, es importante destacar que, en cuanto a cambios significativos frente a las habilidades comunicativas existentes, no se encontraron. Esto, según

lo indica el E6, debido a la falta de tiempo para el desarrollo apropiado de las actividades que se trazaron para cumplir el objetivo (ES6/INT22).

4. Análisis

Inicialmente, lo hallado en la investigación se relacionó con postulados frente a la producción de pódcast o metodología de la misma, teniendo en cuenta que esta herramienta no fue pensada originariamente para el ámbito educativo sino para la comunicación, el consumo y la difusión. Es así que se tiene lo establecido por Francisco Izuzquiza (2019), quien desarrolla en un libro diferentes aspectos sobre el pódcast, entre ellos, el acceso a éste y el cómo hacerlo. Izuzquiza no sólo muestra lo fácil y sencillo que es iniciarse en el mundo del podcasting, donde son pocas las herramientas que se precisan, también plantea tres fases para llevarlo a cabo: la preproducción, la producción y la postproducción.

En una línea no muy lejana se encontró lo realizado por Hsiao (2015), un docente de lengua extranjera en Taiwán quien planteó una secuencia didáctica, permeada por tips y conocimiento de expertos, para la creación de pódcast y el aprovechamiento de la misma en el aprendizaje y/o la práctica de las lenguas. Él igualmente identifica unos momentos: diseño, producción y distribución. Por lo tanto, se pudo identificar que la creación de pódcast amerita un paso a paso que, sea en comunicación o en educación, es un proceso que implica actividades específicas como la elección de temas, la investigación, la organización de ideas, la creación de guiones, la interacción, la comunicación, entre los más importantes.

Estos aspectos son valiosos y se rescataron para lo educativo, específicamente, para el trabajo del bilingüismo, desde lo encontrado en la experiencia de los estudiantes de la universidad, quienes crearon una serie de pódcast de manera empírica, sin alejarse de la esencia de lo que la producción de éstos implicaba. En este proyecto se tuvo un aporte importante al trabajo de las habilidades comunicativas que, como lo indica Cassany et al. (citado en Arias et al. 2016) en el lenguaje, son fundamentalmente 4: la escucha, el habla, la lectura y la escritura.

Por otra parte, en relación con lo que los estudiantes vivieron durante los diferentes momentos de la creación pódcast, se pudieron identificar dos clases de aprendizajes en lo desarrollado; el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje motivacional. Estos procesos se vincularon con autores como Holubec et al. (1994) y John Keller (2009).

En total fueron 6 momentos en los que se dividió la creación pódcast, en éstos, tanto los estudiantes como la docente cumplieron ciertos roles, se dio una organización de los grupos a

nivel externo e interno; aspectos que, desde diferentes puntos, se pueden vincular con el aprendizaje cooperativo establecido por Holubec, Johnson y Johnson en 1994. Estos autores muestran en el docente un rol multifacético, y en los estudiantes, un rol más activo y propositivo. Además, en el mismo trabajo se presenta una estricta forma de organizarse en grupos y asignarse roles, lo cual fue tomado por los estudiantes en el desarrollo del proyecto, todo esto con el fin de conseguir juntos un propósito, su pódcast.

Por su parte, Keller (2009) es vinculado a este estudio con su propuesta en el aprendizaje motivacional. Pese a que él mismo considera esta tarea como un verdadero desafío para los docentes, le apuesta a su trabajo ya que, considera que el rol del maestro es clave e influye directamente en la motivación del estudiante. Es así que, Keller (2009) estableció un modelo motivacional ARCS (Atención, Relevancia, Confianza, Satisfacción), el cual busca despertar el interés del estudiante y que él mismo pueda vivir diferentes emociones y sentimientos en diversos ambientes, los cuales brinden la seguridad necesaria para cometer errores y aprender. De nuevo, estos aspectos se relacionaron con lo vivido por los estudiantes en la creación de los pódcast, desde el inicio con la propuesta innovadora de la docente, hasta el final donde pudieron obtener un producto de su trabajo.

Finalmente, fue preciso exaltar algunos elementos en el rol de la docente puesto que, al proponer y llevar a cabo este proyecto, no sólo rompió con las clases tradicionales, también incorporó al proceso de enseñanza el uso de TICs, y el manejo de diferentes ambientes de aprendizaje dentro y fuera del aula de clases, lo que claramente se relacionó con las competencias que los maestros precisan en este momento (Juárez et al. 2019; Erazo et al. 2020; Jiménez y Luque 2021).

5. Aportaciones al mundo académico

En los hallazgos de la investigación se identifican algunos aportes importantes en el ámbito académico, puntualmente para la educación bilingüe en relación con el uso de la tecnología.

A través de las voces de los participantes y en contraste con algunos postulados existentes, se vislumbra en el proceso de crear pódcast un espacio que puede brindar tanto a docentes como a estudiantes posibilidades de diversificar las labores educativas, donde elementos como la investigación, la personalización del aprendizaje según intereses estudiantiles, y quizá la más importante, el trabajo integral de las habilidades comunicativas de un idioma, convergen con el objetivo de lograr un producto final (un pódcast).

El proceso que se da al crear un pódcast desde contextos que se pretenden bilingües, impulsa este mismo puesto que, permite a los involucrados experimentar diferentes situaciones significativas donde el uso de la lengua que se está aprendiendo se promueve. Asimismo, es interesante vislumbrar un posible proceso metodológico en lo encontrado (paso a paso para llegar al pódcast por parte de los estudiantes de la Universidad del Cauca) ya que, en los trabajos citados en relación con la creación pódcast, no se identifica un enfoque educativo claro y definido en el desarrollo de crear un pódcast, éste sigue encaminado a lo comunicativo y periodístico.

6. Conclusiones parciales

Para iniciar, se identificó el pódcast como un elemento con cierta flexibilidad ya que, brinda la posibilidad de interactuar con él o con su proceso desde diferentes temáticas, lo que genera un amplio espacio para atender los gustos e intereses de los estudiantes, desde el ámbito educativo. Seguidamente, se destacó en el paso a paso que es la creación pódcast, un proceso que permite el trabajo y práctica de las diferentes habilidades de un lenguaje, por lo que podría ser la excusa perfecta en el bilingüismo.

Asimismo, al relacionarse con aprendizajes activos como el cooperativo y el motivacional, la creación de pódcast brinda diferentes elementos que moldean de formas propias las labores de enseñar y de aprender, podría decirse que es una experiencia completa para el estudiante. En cuanto a los roles vinculados a este proceso educativo, en la creación pódcast demanda un cambio, dejando a un lado las posturas tradicionalistas.

Finalmente, también es relevante dejar en las conclusiones las recomendaciones para futuros trabajos de esta índole. Hay varios aspectos que deben tenerse en cuenta a la hora del desarrollo de esta creación; un buen acompañamiento por parte del docente que guía, la organización de tiempo (cronograma) que dé espacio apropiado para lo que se necesite realizar, tener en cuenta los intereses de los estudiantes para la postulación de los temas, así como los limitantes para seguir mejorando el proceso.

Adicionalmente, se dejaron unas recomendaciones a modo de invitación. Y es que los docentes empleen o sigan implementando propuestas innovadoras en sus clases. Haciendo uso de las TICs, de los ambientes que tienen a su disposición tanto en el colegio/ universidad, como en espacios más grandes como la ciudad o el pueblo donde se encuentren, generando confianza en los procesos que se lleven e incentivando las competencias investigativas.

Por último, cabe recalcar que lo realizado en la investigación fue sólo el inicio de un espacio amplio por explorar, no sólo en la experiencia vivida por los estudiantes que, se le puede dar continuidad, también en el estudio de la vinculación de temas como el bilingüismo con herramientas como el pódcast.

Bibliografía

- Amara, F. y Emre, C. (2023). The Impact of Bilingual Education on Cognitive Development and Academic Achievement in English Language Learners. *Research Studies in English Language Teaching and Learning (RSELT)*, 1(1), 1-10. <https://rseltl.org/index.php/J/article/view/5/7>
- Arias, M., Borda, F. y Sosa, D. (2016). Desarrollo de habilidades del lenguaje, a través de la producción de texto. *Educación Y Ciencia*, (19). <https://doi.org/10.19053/01207105.7764>
- Avadír, K. (2022). Language contacts as one of the forms of realization of bilingualism and interference. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(3), 94-101. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2846>
- Bastidas, J. (2022). Lineamientos normativos y curriculares para la enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia desde 1820 hasta 2010. *Hechos y proyecciones del lenguaje*, 28(28), 60-78. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rheprol/article/view/7962>
- Bialystok, E., Poarch, G., Luo, L., & Craik, F. I. M. (2014). Effects of bilingualism and aging on executive function and working memory. *Psychology and aging*, 29(3), 696–705. <https://doi.org/10.1037/a0037254>
- Bonilla, M. y López, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de Moebio*, 57, 305-315. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Campo, J. y Delgado, L. (2021). *Creation and implementation of podcasts mediated by ICT as a didactic tool to support the speaking and listening skills of students of the American English Center Institute in Miranda – Cauca* [Trabajo de grado, Universidad del Cauca]. Repositorio institucional de la Universidad del Cauca. <http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/xmlui/handle/123456789/2682>
- Carmona, D., Pérez, Y. y Vargas, J. (2022). *Brechas entre la política educativa nacional para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en la educación inicial y la realidad educativa en dos instituciones de educación básica* [Tesis maestría, Universidad Santo Tomás]. <http://hdl.handle.net/11634/49104>

Celaya, I., Ramírez-Montoya, M. S., Naval, C. y Arbués, E.(2020). Usos del podcast para fines educativos. Mapeo sistemático de la literatura en WoS y Scopus(2014-2019). *Revista Latina de Comunicación Social*, (77),179-201. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1454>

Chamorro, G. y Janke, V. (2023). Educational bilingualism: Reflections on a longitudinal study of children's cognitive, social, and linguistic development. *Ampersand* 10. <https://doi.org/10.1016/j.amper.2023.100115>

Chang, W., Chen, H., Heng, L. y Yeh, H. (2021). Effects of podcast-making on college students' English speaking skills in higher education. *Education Tech Research Dev* 69, 2845–2867. <https://doi.org/10.1007/s11423-021-10026-3>

Erazo, C., Erazo, J., García, D. y Loja, D. (2020). Podcast como estrategia didáctica en la enseñanza de la expresión oral y escrita. *Cienciamatria*, 6(3), 167-192. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i3.395>

Escudero, A., García, T. y Morita, A. (2017). Cerrando la brecha de las competencias profesionales genéricas. Un estudio de Teoría Fundamentada. *Revista Iberoamericana De Educación*, 75(1), 45-70. <https://doi.org/10.35362/rie7511354>

Gómez, F. y Palma, E. (2020). El podcast en el desarrollo de las habilidades orales en estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Educere*, 24 (78), 237-251. <https://www.redalyc.org/journal/356/35663284005/html/>

Gómez, M. (2017). Review and Analysis of the Colombian Foreign Language Bilingualism Policies and Plans. *HOW Journal*, 24(1), 139–156. <http://dx.doi.org/10.19183/how.24.1.343>

Gómez, M. (2017). Review and Analysis of the Colombian Foreign Language Bilingualism Policies and Plans. *HOW Journal*, 24(1), 139–156. <http://dx.doi.org/10.19183/how.24.1.343>

Holubec, E., Johnson, D. y Johnson, R. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós. <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-JOHNSON%20El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>

Hsiao, D. (2015). Podcasting y el aprendizaje/enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE) en Taiwán: Diseño, producción y distribución. *Biblioteca virtual redELE*.

Izuzquiza, F. (2019). *El Gran Cuaderno de Podcasting: Cómo crear, difundir y monetizar tu podcast*. Kailas Editorial. https://books.google.com.co/books?id=IoyIDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbp_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Jiménez, L. y Luque, M. (2021). Podcast como recurso educativo en educación superior. *Convergencia entre educación y tecnología: hacia un nuevo paradigma*, 272-276. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8259130>

Juárez, M., Mendo, S. y Rasskin, I. (2019). El aprendizaje cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica. *Revista prisma social*, (26), 200-210. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2693>

Keller, J. (2009). *Motivational design for learning and performance*. Springer. https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=HRCQIZzMwhsC&oi=fnd&pg=PR5&dq=the+arcs+model+approach&ots=RcCPOY667H&sig=T6UHGTSTsfMxFKf_fKWA8elfFcQ&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Klymenchuk, A. (2022). *Bilingüismo y desarrollo del lenguaje* [Trabajo de grado]. Universitat de les Illes Balears. https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/159734/Klymenchuk_Klymencuk_Aliona.pdf?sequence=1&FarisAllowed=y

Lúquez, P. y Fernández, O. (2016). La teoría fundamentada: precisiones epistemológicas, teórico-conceptuales, metodológicas y aportes a las ciencias. *Revista Cumbres*, 2(1), 101-114. <http://investigacion.utmachala.edu.ec/revistas/index.php/Cumbres/article/view/34/30>

Mena, M. (10 de mayo de 2023). *Los podcats siguen ganando adeptos*. Statista. <https://es.statista.com/grafico/26394/numero-de-oyentes-de-podcast-a-nivel-mundial/#:~:text=Actualmente%2C%20se%20estima%20que%20unos,experimentado%20en%20los%20%C3%BAltimos%20a%C3%B1os>

Merino, M. y Pérez, J. (2019). Podcast - Qué es, definición y concepto. Definicion.de. Última actualización el 14 de enero de 2021. Recuperado el 29 de junio de 2023 de <https://definicion.de/podcast/>

Montenegro, M. y Fajardo, A. (2022). Bilingualism Policy: Discursive Reconfiguration of the Concept of Bilingual Nation and Citizen. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* (39), 1–21. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n39.2022.11739>

Mora, R., Chiquito, T. y Zapata, J. (2019). Bilingual Education Policies in Colombia: Seeking Relevant and Sustainable Frameworks for Meaningful Minority Inclusion. En B. Johannesen (Ed), *Bilingualism and Bilingual Education: Politics, Policies and Practices in a Globalized Society* (pp. 55-77). Springer, Cham. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-05496-0_4

Moreno, E., Ortiz, G. y Vargas, E. (2022). La oferta de pódcast nativo en Puerto Rico: la identidad cultural del sector independiente frente a la industria periodística. *Revista de comunicación*, 1. <http://dx.doi.org/10.26441/rc21.1-2022-a15>

Onieva, C. y Parra, D. (2020). El uso del podcast para la difusión del patrimonio cultural en el entorno hispanoparlante: análisis de las plataformas Ivoox y Soundcloud. *Navegamérica*, 24. ISSN 1989-211X

Ospina, V. (2022). *Factors that affect English proficiency in students of advanced English courses of the undergraduate program in English at Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/54625>

Ospina, V. (2022). *Factors that affect English proficiency in students of advanced English courses of the undergraduate program in English at Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/54625>

Perlaza, M. (24 de septiembre de 2018). *Podcast: una tendencia en crecimiento en Colombia*. El tiempo. <https://www.eltiempo.com/cultura/musica-y-libros/podcast-una-tendencia-en-crecimiento-en-colombia-271712>

Podcasteros. (2022). *EncuestaPod 2022*. <https://encustapod.com/2022/resultados/>

Portafolio. (14 de junio de 2020). *Colombia es el país con mayor número de oyentes en español de podcast*. Portafolio. <https://www.portafolio.co/negocios/empresas/colombia-es-el-pais-con-mayor-numero-de-oyentes-en-espanol-de-podcast-541751>

Portafolio. (22 de octubre de 2020). *Colombia, entre los últimos países de la región en bilingüismo*. Portafolio. <https://www.portafolio.co/tendencias/colombia-entre-los-ultimos-paises-de-la-region-en-bilingueismo-545896>

Rodríguez, A. (2021). *El consumo de pódcast en Colombia ¿ilusión o realidad?* [Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional Pontificia Universidad Javeriana. <http://hdl.handle.net/10554/58858>

Rodríguez, D. (24 de noviembre de 2022). *Colombia sigue sin aprobar el nivel de inglés*. Portafolio. <https://www.portafolio.co/economia/finanzas/colombia-sigue-sin-aprobar-el-nivel-de-ingles-574614>

Statista. (01 de junio de 2023). *Los idiomas más hablados en el mundo en 2023*. Statista. <https://es.statista.com/estadisticas/635631/los-idiommas-mas-hablados-en-el-mundo/>

Sulca, M. y Toapanta, G. (2017). *El Podcast educativo y la destreza auditiva (listening) del idioma Inglés en los estudiantes de Tercer Año de Bachillerato General Unificado de la “Unidad Educativa los Andes”, del cantón Santiago de Pillaro, provincia de Tungurahua* [Trabajo de grado, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio institucional Universidad Técnica de Ambato. <http://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/25588>

Valora Analitik. (30 de septiembre de 2022). *El 87 % de los colombianos consume audio online en su día a día*. Valora Analitik. <https://www.valoraanalitik.com/2022/09/30/87-de-colombianos-consume-audio-online-dia-a-dia/>

Villarreal-Puga, J., y Cid, M. (2022). La Aplicación de Entrevistas Semiestructuradas en Distintas Modalidades Durante el Contexto de la Pandemia. *Revista Científica Hallazgos* 21, 7(1), 52-60. <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>

RESEÑAS

GRAMÁTICA, PRAGMÁTICA, LEXICOGRAFÍA, SEMIÓTICA, DIDÁCTICA DE LOS
IDIOMAS

Reseña Lenguaje jurídico comparado. Análisis y traducción de los delitos medioambientales del código penal italiano de Rubén González Vallejo

Elia Ramírez Barroso

Universidad de Córdoba

172rabae@uco.es

En este trabajo el autor centra su atención en el lenguaje jurídico que se emplea en la legislación sobre medioambiente vigente, tanto en español como en italiano. La principal razón de este estudio son las graves consecuencias del cambio climático que se están experimentando en todos los lugares del mundo, además de la importancia de concienciar a la población de la necesidad de adoptar medidas para acabar con esta situación.

Este trabajo se centra en el análisis comparativo de las características del español y del italiano jurídico en lo que a materia de medioambiente se refiere a través de la traducción al español de una ley italiana.

Para abordar este análisis, el trabajo se ha dividido en varios capítulos que se centran en distintos aspectos. El primer capítulo pretende contextualizar el trabajo ofreciendo una visión general de los sistemas jurídicos español e italiano. En el primer apartado, el autor habla de los orígenes de cada uno de estos sistemas, ofreciendo una perspectiva histórica de cada uno de ellos, mientras que en el siguiente apartado se presentan tanto las fuentes del derecho español como las del italiano.

El segundo capítulo del trabajo gira en torno a las características del lenguaje jurídico español, un tipo de lenguaje que requiere un análisis exhaustivo del texto a causa de su nivel de especialización. Este análisis previo resulta esencial para la posterior elección de las técnicas y estrategias que se van a emplear en la traducción de la ley italiana. En el primer apartado de este segundo capítulo se analiza el lenguaje jurídico desde un punto de vista léxico-semántico. En primer lugar, se tratan las palabras que aparecen en el lenguaje jurídico en español cuyo origen está en otras lenguas. Los distintos subapartados se centran en estas lenguas de origen, entre las que se encuentran el latín, el griego, el árabe, el inglés, el francés, el alemán y el italiano. A continuación, el autor presenta los mecanismos que se emplean en este lenguaje para crear nuevos términos. Estos mecanismos son la prefijación, la sufijación y la composición.

El siguiente apartado de la sección correspondiente al nivel léxico-semántico se centra en la atenuación y los eufemismos, mecanismos que se emplean para suavizar el lenguaje y reconocer la igualdad lingüística de todos los grupos.

Otro elemento léxico-semántico que abunda en el lenguaje jurídico español es el uso de fórmulas fraseológicas y léxicas que en muchas ocasiones no aportan información adicional al mensaje, pero dotan al texto jurídico de una grandilocuencia que no se encuentra en otro tipo de textos. En este trabajo, el autor también trata los aforismos y las elipsis.

El segundo apartado de este segundo capítulo gira en torno a los elementos morfosintácticos. En esta sección se trata el tema de la nominalización, muy abundante en los textos jurídicos, además del uso que se hace de los adjetivos, los demostrativos y los artículos. El autor también dedica un apartado a las formas verbales que aparecen en este lenguaje, centrándose en el futuro imperfecto de subjuntivo, el infinitivo, los participios de presente y pasado, el gerundio y la voz pasiva.

Otros elementos pertenecientes al nivel morfosintáctico que también se analizan en este apartado son las construcciones impersonales y pasivas con *se*, los adverbios terminados en *-mente*, la parataxis, la hipotaxis, la ambigüedad sintáctica y los anacolutos o construcciones inacabadas.

El último apartado de este capítulo se centra en aspectos ortográficos y relacionados con el estilo. En primer lugar, se tratan las siglas y las abreviaturas, que son también muy recurrentes en el lenguaje jurídico, los títulos y tratamientos, la abundancia de nexos, la presencia de la metáfora y la modalidad deóntica.

El tercer capítulo del trabajo centra su análisis en el lenguaje jurídico italiano. Al igual que con el análisis del lenguaje jurídico en español, se divide el capítulo en distintos apartados que lo analizan a varios niveles. El análisis del nivel léxico semántico también comienza tratando aquellos términos que proceden de otras lenguas. Al igual que con el lenguaje jurídico español, se analizan los latinismos, los anglicismos, los galicismos, los germanismos, los arabismos, los hispanismos y los helenismos que aparecen en el lenguaje jurídico italiano. En cuanto a los mecanismos de formación de términos, el autor argumenta que el mecanismo más utilizado es la sufijación, con la prevalencia de sufijos como *-anza*, *-enza* y *-monio* para los sustantivos y *-abile*, *-ibile*, *-ale*, *-ario* y *-orio* para los adjetivos.

En relación al nivel morfosintáctico, el autor presenta la morfología y la sintaxis más recurrente que aparece en el lenguaje jurídico italiano. Al igual que con el español, también se

analiza el mecanismo de la nominalización y los tiempos verbales, centrándose en el modo indicativo, el subjuntivo, el condicional, el participio presente, el participio pasado y el imperfecto. Además, a nivel morfosintáctico también se analizan otros elementos como la omisión del artículo, las relaciones de causalidad, la hipotaxis, la parataxis y las construcciones sintéticas, centrándose en las construcciones donde se usa el *si* antes o después del verbo, las oraciones completivas en las que se hace un uso excedente del infinitivo y en el uso de oraciones completivas y de participio.

La última sección del capítulo tres se centra en el análisis a nivel ortográfico y de estilo. En este último apartado se estudian las características propias del lenguaje jurídico italiano. En primer lugar, se menciona la preeminencia del oscurantismo, que impide que ciertos grupos puedan comprender las leyes. Debido a esto, el autor menciona a varios académicos que abogan por crear un lenguaje jurídico que sea más accesible. Además, en la siguiente sección, el autor también analiza las diferencias que existen entre el italiano jurídico que se emplea en Europa y el italiano jurídico que se emplea en Italia. En el trabajo se argumenta que este primero presenta estructuras más claras y directas. En este capítulo también se dedica un apartado a la macroestructura y la microestructura de los textos jurídicos italianos, en los que se ha detectado una tendencia a reducir el número de artículos, al igual que a las figuras retóricas, como ya se hizo anteriormente con el lenguaje jurídico español.

Dado que el tema principal de este trabajo es la legislación centrada en el medioambiente, el cuarto capítulo está dedicado al tratamiento jurídico que recibe no solo en la legislación española e italiana, sino también en la Unión Europea. El primer apartado de este capítulo señala los principales problemas que suponen para nuestra sociedad las prácticas que se llevan a cabo hoy en día en sectores como la agricultura y la ganadería y que afectan gravemente al medioambiente. Esto hace necesario que este sea protegido por los distintos organismos tanto nacionales como internacionales a través de su legislación.

El segundo apartado recoge de forma pormenorizada un resumen de los programas, foros y cumbres impulsados por la Organización de las Naciones Unidas para concienciar sobre el cambio climático. Estas iniciativas también han influido en las legislaciones individuales de cada país, lo que se analiza en los siguientes apartados del trabajo. Primero se presenta el estado de la cuestión del medioambiente en el sistema jurídico español, mencionando la Constitución o la Ley de Prevención y Control Integrados de la Contaminación. En el siguiente apartado, el autor hace lo propio con la legislación italiana, mencionando también la Carta Magna y otras leyes posteriores. A continuación, el autor se centra en la presencia del medioambiente en el

derecho penal, tanto a nivel internacional como nacional en España y en Italia. En el caso de Italia, el quinto apartado del cuarto capítulo de este trabajo se centra en el *Codice dell'ambiente*, un conjunto de normas aplicables al medioambiente en el que se tratan la evaluación del impacto medioambiental, la protección del suelo y las aguas, la gestión de los residuos, el saneamiento de lugares contaminados, la reducción de la contaminación atmosférica y los daños y perjuicios medioambientales. Posteriormente se presentó una reforma conocida como la *L. de 22 de mayo de 2015 núm. 68* donde se trata la importancia del tratamiento del medioambiente como un bien jurídico y la inclusión de los delitos medioambientales más graves, entre otros. Esta ley es la que aparece traducida en el capítulo cinco de este trabajo.

Tras la traducción, el autor ofrece el análisis y las conclusiones sacadas de la aplicación de todo lo tratado anteriormente a la traducción del texto. El análisis se presenta dividido en cuatro niveles. El primer apartado se centra en un análisis de la tipología del texto en cuestión, encuadrándolo dentro del sistema jurídico al que pertenece y clasificándolo como un texto expositivo. También se han analizado los principales elementos macrotextuales y microtextuales del documento, incluyendo las relaciones de intertextualidad que se establecen con otros textos jurídicos. En cuanto a la microestructura del texto, el primer nivel que se ha analizado ha sido el léxico. El autor argumenta que se han localizado varios tecnicismos pertenecientes al ámbito del medioambiente y del derecho, así como latinismos, aforismos y lenguaje arcaico en la división interna de los artículos que componen el texto. Los principales mecanismos de formación terminológica que se han detectado son la sufijación y la nominalización. En relación a la morfología verbal, el autor señala que, en el texto en italiano, la forma verbal predominante es el presente de indicativo, mientras que en el texto en español se han encontrado más casos del uso del subjuntivo y del futuro. En el caso de los participios, en el trabajo se indica que no se ha encontrado una gran predominancia de esta forma verbal en ninguno de los dos textos. El autor también destaca el uso de la voz pasiva para dotar de impersonalidad al texto aunque, mientras que en italiano es más común la inclusión de la partícula *si* precediendo el verbo, en español destaca el uso de oraciones impersonales y pasivas reflejas.

En el siguiente apartado se recogen las principales construcciones que se han detectado en el documento italiano, tanto términos poliléxicos como colocaciones, construcciones con verbo soporte y frases jurídicas, además de los binomios y multinomios y sus correspondientes traducciones. Posteriormente, el autor también dedica un apartado a cuestiones semánticas relacionadas con términos con una fuerte carga cultural que no tienen un

equivalente claro en la otra lengua. El autor recoge los términos de esta naturaleza que se han localizado, su correspondiente análisis y la propuesta de traducción. Otras cuestiones semánticas que se tratan en este apartado son el uso de sinónimos para evitar cacofonías y otras relaciones semánticas como la hiperonimia. Además, el autor también señala la detección de ciertas figuras retóricas como la anáfora y la personificación.

En este apartado dedicado a las cuestiones semánticas también se ha analizado la presencia de falsos amigos, una cuestión muy importante a la hora de traducir un texto, y las divergencias diatópicas, en las que se debe tener en cuenta a qué variación del español se está traduciendo para emplear el término adecuado. Lo último que analiza el autor en esta sección son los distintos casos de ambigüedad que se han encontrado en el texto y las posibles razones por las que se producen.

Por último, en cuanto a las cuestiones de ortografía y estilo, el autor señala que no se han detectado siglas ni el uso de títulos formales en este documento. También indica que se han encontrado varios casos de subordinación entre oraciones, aunque la variedad de nexos que se emplea es escasa. Sí que se han encontrado más ejemplos de coordinación con nexos copulativos.

En el último apartado del cuerpo del trabajo, el autor presenta sus reflexiones y consideraciones derivadas del análisis. Arguye que un traductor que deba enfrentarse a un texto de este tipo debe tener un mínimo de formación en materia jurídica y tener muy en cuenta el carácter y la función del documento en cuestión. Además, en lo que respecta al ámbito del medioambiente, es un área que está en constante expansión y cambio, por lo que requiere una documentación constante. En cuanto al análisis lingüístico del texto, el autor destaca la relación que se establece entre el ámbito del medioambiente y del derecho y la falta de trabajo interdisciplinar en esta área conjunta. También menciona la gran presencia de intertextualidad, que en ocasiones puede entorpecer la comprensión del documento, y la importancia de los textos paralelos para poder ofrecer una traducción natural y que huya de la literalidad. Además, el autor aboga por una modernización del lenguaje para evitar el oscurantismo y la importancia de la hiperonimia en este tipo de documentos.

En cuanto a la morfología verbal, el autor destaca la preeminencia del modo indicativo en la ley italiana, mientras que en español es mucho más común encontrar formas verbales en modo subjuntivo y en futuro para indicar la obligatoriedad de las medidas que se presentan. También destaca la gran presencia de la voz pasiva en ambos textos con el objetivo de darle un

carácter más impersonal. Por último, el autor considera que se ha demostrado que el lenguaje jurídico está repleto de expresiones fijas y está muy estructurado.

En conclusión, este trabajo ofrece un análisis comparativo muy exhaustivo no solo entre el lenguaje jurídico español e italiano, sino también entre ambos sistemas jurídicos, y destaca la relevancia del problema del medioambiente en la actualidad y la necesidad de incluir estas consideraciones en la legislación nacional e internacional. Gracias a este análisis, se ha podido ofrecer una traducción informada y detallada de la *L. de 22 de mayo de 2015 núm. 68* y se han podido presentar las principales dificultades que aparecen a la hora de traducir un texto de estas características del italiano al español. Dado que no se han publicado muchos estudios comparativos entre estas dos lenguas en el marco jurídico, este trabajo supone una gran aportación en este aspecto.

Bibliografía

González Vallejo, R. (2020). *Lenguaje jurídico comparado. Análisis y traducción de los delitos medioambientales del código penal italiano*. Aracne.