

Estrategias metodológicas para el aprendizaje autónomo en el ámbito de la Filología Hispánica

Colección manuales uex - 127

Ismael
López Martín (ed.)

127

**ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS
PARA EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO
EN EL ÁMBITO DE LA FILOLOGÍA HISPÁNICA**

MANUALES UEX

127

ISMAEL LÓPEZ MARTÍN
(ED.)

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS
PARA EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO
EN EL ÁMBITO DE LA FILOLOGÍA HISPÁNICA



2024



Esta obra ha sido objeto de una doble evaluación, una interna, llevada a cabo por el consejo asesor del Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura, y otra externa, efectuada por evaluadores independientes de reconocido prestigio en el campo temático de la misma.

1ª edición, 2024

Edita:

Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones
Plaza de Caldereros, 2. 10003 Cáceres (España)
Tel. 927 257 041; Fax 927 257 046
publicac@unex.es
<https://publicauex.unex.es/>

ISSN 1135-870-X

E-ISBN: 978-84-9127-234-2

Maquetación: Control P. 927 233 223. estudio@control-p.eu

Cáceres, 2024

Dehesa Repositorio
Institucional

Acceso abierto en el Repositorio Institucional de la Universidad de Extremadura



ÍNDICE

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	9
CÓMO TRABAJAR LA ELABORACIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS. EL CASO DEL COMENTARIO ENSAYÍSTICO Y DE LA ELABORACIÓN DE UNA EXPOSICIÓN TEÓRICA <i>José Carlos Martín Camacho</i>	11
TEXTOS QUE SE HABLAN. PROPUESTA DIDÁCTICA SOBRE EL CONCEPTO DE INTERTEXTUALIDAD PARA ESTUDIANTES DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA <i>José Roso Díaz</i>	29
INNOVACIÓN DIDÁCTICA EN TEXTOS FUNDAMENTALES DE LA LITERATURA MEDIEVAL ESPAÑOLA: HACIA GUÍAS DE LECTURA <i>Francisco Javier Grande Quejigo</i>	47
EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN LA BASE DEL ANÁLISIS DE TEXTOS LITERARIOS <i>Ismael López Martín</i>	55
LA METACOGNICIÓN DE LA COMPETENCIA GRAMATICAL: PAUTAS Y ESTRATEGIAS PARA EL (AUTO)APRENDIZAJE DE LA ESTRUCTURA ARGUMENTAL DEL VERBO <i>Francisco Jiménez Calderón</i>	65
AFIANZAMIENTO DE CONCEPTOS SEMÁNTICOS MEDIANTE EL ANÁLISIS DE MATERIALES LÉXICOS REFLEJADOS EN MAPAS DE ATLAS LINGÜÍSTICOS Y PROCEDENTES DE OTRAS FUENTES DE NOMBRES VERNÁCULOS DE ANIMALES Y PLANTAS <i>Miguel Becerra Pérez</i>	79

Í N D I C E

METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL Y EL APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO: UNA FORMACIÓN BASADA EN LA PRÁCTICA REFLEXIVA <i>Anna Rufat Sánchez</i>	95
CÓMO TRABAJAR LA MEDIACIÓN EN EL AULA <i>Carmen Galán Rodríguez</i>	117
LAS FASES DE ADOPCIÓN Y ADAPTACIÓN EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DIGITAL DE LOS FUTUROS DOCENTES DE ELE: CREACIÓN DE ACTIVIDADES DIGITALES A PARTIR DE ACTIVIDADES ANALÓGICAS <i>David Carmona Centeno</i>	135
CONCLUSIONES <i>Ismael López Martín</i>	149

PRESENTACIÓN

El presente volumen recoge nueve trabajos cuya autoría descansa en miembros del Grupo de Innovación Docente en Estudios Lingüísticos y Literarios Hispánicos (GIDELL) de la Universidad de Extremadura. Se trata de un equipo con integrantes de las tres áreas de conocimiento que soportan la mayor carga docente en el Grado en Filología Hispánica: Lengua Española, Lingüística General y Literatura Española.

El objetivo es ofrecer a los profesores y alumnos que pudieran estar interesados una serie de guías y actividades descritas y resueltas para que puedan ser empleadas de forma recursiva de tal manera que los discentes dispongan de una serie de estrategias que les permitan ser progresivamente más autónomos a la hora de resolver tareas eminentemente prácticas en sus estudios de Filología y también en su posterior desempeño profesional.

Este manual se aproxima a los estudios a los que se dirige a partir de cuatro pilares fundamentales que integran el perfil de los estudiantes: el correcto uso de la competencia lingüística en trabajos académicos, el análisis de variantes gramaticales, el comentario de textos literarios y la enseñanza de español como lengua extranjera. Como es natural, no se pretende agotar todo el campo de los estudios filológicos con estas propuestas metodológicas, sino ofrecer algunas calas, deliberadamente variadas, con el fin de que el lector pueda abstraer esas estrategias y aplicarlas a su realidad particular.

Ismael López Martín

Editor

CÓMO TRABAJAR LA ELABORACIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS.

EL CASO DEL COMENTARIO ENSAYÍSTICO Y DE LA ELABORACIÓN DE UNA EXPOSICIÓN TEÓRICA

José Carlos Martín Camacho

1. INTRODUCCIÓN

Dentro del proyecto de innovación docente «El aprendizaje autodirigido y la metacognición como metodologías para el aprendizaje de la Filología Hispánica», financiado por el SOFD de la Universidad de Extremadura, desarrollamos una actividad de autoaprendizaje dirigida a la asignatura *Fundamentos de Lingüística General*, que se imparte, entre otras titulaciones, en el segundo curso de Filología Hispánica. Dicha actividad consistió en proporcionar anticipadamente al alumnado las pautas y ejemplos necesarios para elaborar por su propia cuenta dos tipos de textos académicos: el comentario ensayístico y la elaboración de una exposición teórica.

Los pasos que se siguieron para llevar a cabo dicha actividad fueron:

Con suficiente antelación, se alojaron en el campus virtual de la asignatura sendos documentos con descripciones detalladas de las pautas conceptuales y formales para realizar tanto un comentario ensayístico de una obra relacionada con el lenguaje como para elaborar la exposición teórica de un tema de lingüística, haciendo partícipe al alumnado de la necesidad de leer detenidamente esos documentos para asimilar la esencia de lo que en ellos se expone.

Una vez que se consideró que el alumnado estaba suficientemente familiarizado con esos documentos orientativos, se subieron al campus virtual otros nuevos con muestras, abreviadas, de esos dos tipos de textos académicos, con la finalidad de que sirvieran como ejemplos reales.

Completados los pasos anteriores, se entregó en clase un fragmento de una obra para comentar ensayísticamente (*Los prejuicios lingüísticos*, de Jesús Tusón) y otro de una obra teórica de lingüística de la que extraer un tema teórico (*El origen del lenguaje*, de Antonio Benítez Burraco). De este modo, durante cuatro sesiones (dos con cada fragmento), cada estudiante trabajó, sin intervención directa del profesor, en la elaboración de un boceto de comentario ensayístico y de otro de exposición teórica, que tuvo que subir al campus virtual en archivos informáticos.

Finalmente, el profesor corrigió esos trabajos añadiendo los comentarios y aclaraciones pertinentes, tras lo cual se enviaron como retroalimentación al alumnado.

Con todo ello, se pretendió conseguir que cada estudiante alcanzase la preparación suficiente como para entregar una versión completa de cada una de las dos actividades, trabajos que fueron tenidos en cuenta en la evaluación final de la asignatura.

Seguidamente, presentamos los documentos a los que se ha hecho referencia.

2. EL COMENTARIO ENSAYÍSTICO

Un ensayo es, en palabras del *Diccionario de la Lengua Española* de la RAE, un «escrito en prosa en el cual un autor desarrolla sus ideas sobre un tema determinado con carácter y estilo personales» (RAE, 2023). Partiendo de ahí, nuestra propuesta didáctica es que el alumnado alcance la capacidad para elaborar un escrito crítico y reflexivo sobre el tema que, relacionado con el lenguaje, desarrolla uno de los libros propuestos por el profesor como posibles lecturas. De ese modo, se pide a los discentes que elaboren un trabajo que consta de dos partes: por un lado, un resumen –breve pero suficiente– del contenido del libro que se haya elegido de entre los ofrecidos por el profesor; por otro, un verdadero ensayo sobre el tema (o los temas) tratado por ese libro. De ahí que demos a esta actividad el nombre de *comentario ensayístico* y no, directamente, *ensayo*.

2.1. Definición y pautas de realización

El archivo entregado a través del campus virtual para que el alumnado conozca las pautas de realización del comentario ensayístico está construido a partir de nuestra iniciativa personal y se apoya también en ideas expresadas en estudios relacionados con los géneros discursivos académicos (entre ellos, Casanny, 2006; Regueiro Rodríguez y Sáez Rivera, 2020; Agosto Riera y Mateo Girona, 2015; Agosto Riera, Ortiz Aguirre e Hilario Silva, 2021). El mencionado texto es el siguiente:

Un comentario ensayístico debe entenderse como la realización individual de un trabajo que combine el resumen y el comentario personal de uno de los libros que se proponen como lecturas en el plan docente de la asignatura. Ese trabajo debe ajustarse a los siguientes principios y pautas:

A. El trabajo tiene que dividirse en dos secciones:

1. Un resumen global del contenido del libro. Ese resumen ha de ser una síntesis completa, pero no prolifica, de lo expuesto por el libro. Esto es, debe registrar las ideas principales del texto con el que se trabaja, presentadas en el orden y con la jerarquía en que este las expone, con la suficiente profundidad pero sin llegar a la paráfrasis completa del libro. En definitiva, no se trata ni de una simple sinopsis ni de un resumen punto por punto del libro elegido.
2. Un comentario crítico y reflexivo del libro o, si este se presta a ello por la diversidad de temas que trata, de una de sus partes o capítulos. Este comentario, que es el auténtico ensayo, es la sección fundamental del trabajo. Para realizarlo,

cada estudiante debe presentar las reflexiones y opiniones que le suscite lo tratado en el libro, tomando como referencia los posibles conocimientos previos que se tengan sobre el tema (bien procedentes del acervo cultural del estudiante o bien obtenidos de las explicaciones teóricas ofrecidas en la asignatura *Fundamentos de Lingüística General*), las informaciones que acerca de ese tema puedan obtenerse de fuentes bibliográficas de calidad contrastada (cfr. apartado C) más adelante) y la propia iniciativa personal. Por consiguiente, lo importante es presentar un ensayo sólidamente fundamentado sobre el contenido del libro que debe tener como base el trabajo individual de cada estudiante.

- B. Al exponer ese ensayo, el alumnado debe esforzarse en deslindar con la suficiente claridad lo que es contenido extraído del libro elegido de lo que es reflexión personal o confrontación con otras fuentes bibliográficas. Para alcanzar ese objetivo, es fundamental emplear recursos de redacción adecuados, tales como los siguientes¹:
- El contenido procedente del libro debe identificarse con fórmulas que remitan a él o a su autor: «según el autor, [...]», «en opinión de X, [...]», «en este libro, se afirma que [...]», etc.
 - Lo que es reflexión personal ha de introducirse con expresiones y giros del tipo «en nuestra opinión, [...]», «a la luz de lo que se expone en el libro, consideramos que [...]», «con relación a la idea expresada por X, pensamos que [...]». Como se puede observar, para la expresión de las ideas propias se recomienda la utilización de construcciones impersonales o basadas en la primera persona del plural; frente a ello, se desaconseja el uso de la primera persona del singular, pues proporciona un tono demasiado individual, incluso para un ensayo.
 - Si se toma como referencia otra obra para comparar lo dicho en la lectura elegida, hay que aludir al título y autor de esa otra obra, con recursos como: «Frente a lo expuesto por X, creemos más certera la idea expresada por Y en su obra Z, en la cual se comenta que [...]», «La idea expresada en el libro que hemos leído coincide, en esencia, con la que ya expuso Y en su obra Z, en la que [...]».
- C. Como puede deducirse de lo ya expuesto, la sección correspondiente al ensayo propiamente dicho, al ser la expresión de las ideas personales del estudiante, no necesita de apoyo bibliográfico, lo cual no es óbice para que, si se considera pertinente, se recurra a fuentes bibliográficas para confrontar las ideas del libro leído con otras expresadas por diversos autores, de modo que con ello se apoye la interpretación y lectura crítica del libro fuente que constituye el comentario ensayístico. Por tanto, esta táctica, de ser utilizada, no invalida el carácter de comentario personal que constituye el ensayo, pues con ella lo que se aporta es asumir como propias ideas expresadas por otros autores. No obstante, la selección de esas referencias bibliográficas debe ser absolutamente rigurosa, de modo que se acuda a textos escritos por especialistas en lingüística debidamente reconocidos y alojados en fuentes de indudable solvencia, como bibliotecas o bases de

1 Una interesante herramienta para encontrar expresiones y fórmulas adecuadas para la expresión de ideas en un texto académico es HARTA, diseñada por la Universidad de la Coruña (localizable en <http://www.dicesp.com:8083/>).

datos (Web of Science, Scopus, Dialnet...); en ningún caso deben utilizarse recursos como la Wikipedia, blogs, páginas web, foros de internet o similares, salvo que se trate de páginas elaboradas y mantenidas por lingüistas profesionales adscritos a una universidad, española o extranjera.

- D. Un ensayo de las características solicitadas –esto es, realizado como trabajo de curso por un alumno de segundo curso del grado en Filología Hispánica– debe tener una extensión limitada y acorde a ese nivel académico. A modo orientativo, se pueden establecer como límites un mínimo de 3.000 palabras y un máximo de 4.000, distribuidas de forma equilibrada entre el resumen del contenido del libro y el ensayo realizado a partir de este. Ese equilibrio no se puede medir de forma absoluta, pero a modo orientativo se podría atribuir un 30 por ciento al resumen y el 70 por ciento restante al ensayo.
- E. Por último, desde el punto de vista formal, el comentario ensayístico debe ajustarse a una serie de requisitos:
- La redacción debe ser ágil, fluida y correcta, de un nivel acorde a los estudios que se están cursando. Por ello, hay que poner mucho cuidado en evitar errores de ortografía, gramática, léxico y redacción.
 - No es necesario utilizar una tipografía y un formato determinados, pero en todo caso el trabajo debe presentarse de forma legible y elegante, esto es, con márgenes suficientes, con un interlineado adecuado (ni muy pequeño ni excesivamente expandido), con las necesarias sangrías al comienzo de cada párrafo y con un tipo de letra estándar.
 - Conviene dividir el trabajo en secciones, para lo cual se recomienda emplear un sistema de ordenación jerárquica de las diferentes secciones, diferenciadas por la numeración y la tipografía. Por ejemplo:

1. Introducción

2. Resumen de la obra

3. Comentario crítico

3.1. Sobre la historia de los prejuicios lingüísticos

3.2. Acerca de los tipos de prejuicios lingüísticos

3.3. Los prejuicios lingüísticos en un mundo globalizado

4. Conclusión y juicio personal

- Finalmente, si se ha recurrido a bibliografía complementaria para apoyar el comentario crítico de la obra leída, habrá que citarla de forma adecuada, para lo cual se recomienda seguir el sistema *Harvard*, esto es, el sistema que emplea los datos del autor-fecha en el cuerpo del texto y presenta un listado final de bibliografía basado en esos mismos datos².

2 Cfr. el apartado 4 de este documento. En las orientaciones que se ponen a disposición del alumnado en el campus virtual de la UEX, se presentan ejemplos de la forma de citar las referencias bibliográficas que se repiten en las instrucciones relativas a la elaboración de una exposición teórica. Sin embargo, en este caso, para mayor claridad y para evitar esa repetición, preferimos presentar esas orientaciones en un apartado independiente.

2.2. Un ejemplo de comentario ensayístico

Para proporcionar al alumnado un modelo en el que basarse al realizar por su cuenta una primera aproximación a la tarea del comentario ensayístico, subimos también al campus virtual de la asignatura *Fundamentos de Lingüística General* una versión de este tipo de trabajo, algo más reducida, elaborada por nosotros mismos; esto es, un comentario basado en un único capítulo de una obra de lingüística de carácter divulgativo, dado que consideramos que, para esta clase de tarea, es preferible recurrir a obras sin excesivo aparato teórico. En concreto, el fragmento seleccionado corresponde al capítulo 2 del libro *¿Qué son las lenguas?* de Enrique Bernárdez, titulado «De lenguas, dialectos, idiomas, hablas, jergas...» (Bernárdez, 2004: 33-53). El documento es el siguiente³:

COMENTARIO ENSAYÍSTICO DE «DE LENGUAS, DIALECTOS, IDIOMAS, HABLAS, JERGAS...», DE ENRIQUE BERNÁRDEZ

1. Resumen

El autor se centra en este capítulo en los problemas que acarrea el uso de estas denominaciones, pues a menudo personas no iniciadas en lingüística esperan que los lingüistas les expliquen las diferencias entre ellas, algo que se complica enormemente por el hecho de que son etiquetas que se cargan a menudo de matices ideológicos. Un ejemplo de ello, aduce, es el caso del valenciano, que los lingüistas consideran un dialecto del catalán, aunque tal afirmación, para ciertos no lingüistas, sea, por cuestiones políticas, insultante. Son casos como este los que han determinado que los especialistas prefieran hablar de variedades diatópicas, diastráticas o lenguajes especiales. Pero, como en el ámbito no especializado lo que se conocen son términos como dialecto o lengua, expondrá qué significa cada uno de ellos para la lingüística teórica, que los emplea, como es propio de cualquier término científico, sin valores peyorativos ni lo contrario, como sucede con *electrón* o *piscifactoría*.

Partiendo de esta base, define Bernárdez los siguientes términos y situaciones:

- *Lenguaje*: lo que es común a todas las lenguas, esto es, la capacidad humana para hacer ciertas cosas con señales sonoras o visuales.
- *Lengua*: resulta imposible dar una definición exacta, pero intuitivamente los hablantes saben si otras personas hablan o no su misma lengua, de ahí que afirme que «una lengua es un consenso social» (pág. 36). Tal propuesta, según él, proporciona unos objetos de estudio que, a pesar de quedar un tanto vagos y con límites muy mal definidos, resultan perfectamente asumibles.
- *Lengua estándar*: es lo que se enseña a los extranjeros y en las escuelas, lo que se emplea en la mayor parte de los textos escritos, en las conferencias o las

3 En este ejercicio, se asume que el alumnado conoce los conceptos que se mencionan a partir de lo explicado en las clases teóricas de la asignatura y de lo asimilado de otras materias a lo largo de su formación académica. Dicho de otro modo, en ningún caso se emplean nociones o conceptos que resulten desconocidos para quienes hayan alcanzado la formación teórica en lingüística exigible en el curso al que se destina el ejercicio.

clases, etc. Toda lengua tiene una variedad estándar, pero también hay otras que no son incorrectas. De hecho, el estándar no es más que la forma de la lengua socialmente aceptada como la adecuada para los contextos formales (pág. 37). Este estándar, que no corresponde al habla de ninguna zona concreta, surge de un compromiso social, por lo que puede cambiar para adaptarse a nuevas realidades.

- *Vocabulario estándar*: la pertenencia de las palabras al vocabulario estándar es una cuestión de grado. En todo caso, como la lengua es de los hablantes, son ellos los que deben decidir, de ahí que considere errónea la creencia de que solo se puede hablar bien si existe una institución que establezca normas (del tipo a la RAE).
- *¿Hablar bien? ¿Hablar mal?*: según Bernárdez, solo la concepción de la lengua estándar como propiedad exclusiva de alguna institución permite afirmar que hay errores lingüísticos que destruyen la lengua, porque la lengua es de «quien habla, no de una institución artificial, anticuada e innecesaria que actúa con criterios escasamente científicos» (pág. 47). Partiendo de ahí, revisa algunos de los errores que se señalan en el español actual y concluye que esas aparentes incorrecciones pueden ser cambios en marcha y tener una clara utilidad. Para él, los cambios son inevitables y hacen que la lengua se transforme, como se transforma la vida social. Son los hablantes, en un proceso muy complejo, los que deciden sobre esos cambios: «lo que existen son los hablantes, y ellos son los únicos que tienen derecho a establecer la norma y el estándar» (pág. 52).
- *Habla*: término comodín y polisémico, aunque para la lingüística el significado importante es el que le atribuyó Saussure, esto es, uso concreto del código que es la lengua.
- *Dialecto*: término que sirve para referirse a las variedades geográficas de la lengua, ni mejores ni peores que otras, ni que el estándar.

2. Comentario

A pesar de ser solo uno de los capítulos del libro de Bernárdez, el que comentamos en estas líneas está repleto de ideas sobre las que se puede reflexionar. Nos centramos solo en las que nos parecen más significativas.

2.1. Sobre qué es una lengua

En primer lugar, cabe destacar el intento del autor de presentar definiciones neutras de los términos que la lingüística utiliza para referirse a la capacidad humana para comunicarse y a sus manifestaciones concretas. Y es que no le falta razón al llamar la atención sobre el hecho de que a menudo ciertos términos relacionados con la comunicación lingüística adquieren valores connotativos, derivados de planteamientos sociales y políticos, que llevan incluso a la confusión sobre qué es cada cosa: como dice el autor, un dialecto no es más que una variedad geográfica de una lengua, y ello no tiene nada de negativo. Partiendo de ahí, podemos señalar, a modo de comentario y ampliación de las ideas de Bernárdez, que toda lengua que posee una cierta extensión geográfica experimenta un proceso de diferenciación dialectal debido a que existen diversos factores que determinan que en cada zona la lengua se hable de forma diferente. Y uno de esos factores es la posible influencia de lo que

en lingüística se conoce como el *sustrato*, esto es, la influencia de las lenguas ya desaparecidas que antecedieron a la que se habla en un momento determinado (ver Alcaraz Varó y Martínez Linares, 2004). Así, la modalidad de habla que conocemos como *extremeño* no es más que la forma de uso que el español ha adquirido en Extremadura por el influjo, entre otras cosas, de una lengua que surgió del latín y que ya se ha perdido: el asturleonés (Montero Curiel, 2006). No comprender esto lleva a planteamientos que tienen más de político que de lingüístico, como lo es querer convertir ese extremeño en una lengua, cuando no lo es porque su diferenciación con el español estándar estriba solo en unos cuantos rasgos gramaticales, léxicos y de pronunciación que, no obstante, no impiden la intercomunicación ni con los hablantes de otras variedades de español ni con la variedad estándar.

Sin embargo, cuando Bernárdez define qué es una lengua, llega a una conclusión ante la que podemos dudar de si realmente satisface la necesidad de dar una respuesta científica a esa cuestión: para él, solo se puede hablar de lengua desde el consenso social, esto es, tomando como base que los hablantes «saben» que otras personas hablan su misma lengua u otra diferente. A nuestro juicio, estas ideas de los hablantes son, precisamente, las que llevan a discusiones como la que se ha descrito en el párrafo anterior y la que el mismo autor plantea respecto del valenciano: quienes defienden que existen las lenguas extremeña y valenciana se basan en la percepción subjetiva de que esas formas de hablar no son las mismas que el español o el catalán estándares. Ante esto, nos podemos plantear si el autor ha caído en una contradicción. A nuestro juicio, no cae en una contradicción, pero le falta dar más explicaciones: es obvio que nadie diría que el español y el francés son la misma lengua, pero existen en el mundo innumerables casos de difícil resolución, que los lingüistas deben afrontar sin dejarse llevar por cuestiones sentimentales o sociopolíticas: igual que el autor dice que el valenciano es solo un dialecto del catalán, cuando se estudia el extremeño se puede afirmar sin lugar a dudas que, a día de hoy, es una variedad del español influida por los restos que en él ha dejado el astur-leonés, además de por otros factores. Dejar de la mano de los hablantes decidir cuándo se está hablando la «misma» lengua es, como hemos dicho, factible para casos como el español frente al francés (o el italiano o el portugués), pero, creemos, los lingüistas deben ser decididos y usar criterios científicos para delimitar los casos dudosos, ante los cuales los hablantes tendrán opiniones divergentes y, por tanto, no válidas para dar una respuesta al problema.

Ahondando en lo anterior, consideramos que el lingüista debe sustraerse todo lo posible a consideraciones subjetivas, pues, de hecho, él mismo sabe, como se ha afirmado a menudo, que el lenguaje, y más en concreto las lenguas, como parte intrínseca que son de la vida del ser humano, se convierten para los hablantes, de forma inevitable, en recipientes de los más diversos planteamientos ideológicos, algo que los estudios sociolingüísticos conocen de sobra. De hecho, como se ve en las interesantes reflexiones expuestas por Irene Lozano en su ensayo *Lenguas en guerra* (Lozano, 2005), para tener una visión adecuada de qué son las lenguas hay que entender que estas son, en sí mismas, sistemas de comunicación que, por naturaleza, están libres de ideologías. De esta manera, creemos que, adoptando una postura totalmente aséptica, el lingüista podrá dilucidar, si no en todos los casos sí en una gran mayoría de ellos, cuándo dos formas de hablar parecidas son manifestaciones de una misma lengua (esto es, dialectos) y cuándo son lenguas distintas.

2.2. Sobre hablar bien o mal

La otra idea que queremos comentar de este capítulo de la obra de Bernárdez es la afirmación de que el estándar, y, por consiguiente, lo que es correcto o no, es solo patrimonio de los hablantes, que son quienes, de forma tácita, van construyendo la lengua con su aceptación o rechazo de los nuevos usos que van apareciendo.

Esta idea es muy sugerente, pero nos produce importantes reticencias.

Por un lado, estamos de acuerdo en que, como da a entender el autor, las lenguas han cambiado, y se han transformado unas en otras (por ejemplo, el latín en las lenguas romances), porque se han ido produciendo en ellas cambios que los hablantes han aceptado. Eso, como se sabe gracias a lo que han afirmado diversos lingüistas, ha ocurrido de forma constante a lo largo de la historia, cuando no existían academias ni entidades semejantes.

Sin embargo, no estamos de acuerdo con la extensión que hace Bernárdez de esta idea cuando afirma que la evolución de la lengua debe dejarse en manos de los hablantes porque son quienes tienen el poder sobre ella, mientras que lo demás, en referencia al papel de academias y entes similares, «son majaderías propias del pensamiento aristocrático del siglo XVIII» (pág. 52). Aparte de que emplear un término como *majadería* parece poco adecuado en un escrito científico, consideramos que, en un mundo como el actual, en el que la comunicación es básica entre personas que pueden estar muy alejadas geográficamente, es útil y razonable que existan voces autorizadas que velen por el mantenimiento de una cierta unidad en los idiomas que tienen una gran extensión geográfica. Esta defensa que hacemos del papel de instituciones como la Real Academia Española no implica que asumamos un purismo radical, sino la aceptación de la necesidad de velar por que cada idioma, dentro del respeto a las variedades geográficas, mantenga una unidad que permita la intercomprensión entre todos sus hablantes. Y ello solo se puede conseguir si el estándar está sujeto a cierto control: es esa variedad que se construye como norma idealizada, como «lengua ejemplar» (Coseriu, 1982), la que garantiza el mantenimiento de una lengua como medio de comunicación unitario para todos sus hablantes. Y defender esto no significa que despreciemos las variedades geográficas: como bien dice Bernárdez, estas no son ni mejores ni peores unas que otras, y, como también dice Coseriu (1982), lo que es correcto depende de ellas, salvo que se infrinjan las normas inmanentes de la lengua. Esto es, con un ejemplo: en unas variedades del español se podrá decir *ustedes soís* y en otras *ustedes son*, usos ambos que serán correctos para los respectivos usuarios (lo incorrecto sería decir **ustedes es*). Pero ello no impide que convenga que, a nivel global, se imponga (en la variedad estándar) un uso común y se prefiera *ustedes son*.

En definitiva, ante la idea de Bernárdez de que la evolución de las lenguas debe quedar solo en manos de los hablantes, proponemos una actitud que sepa conjugar esa libertad y la validez de las variedades con la necesidad de mantener una forma de hablar unitaria que se enseñe en el sistema educativo y se imponga en los ámbitos formales. No tendría sentido permitir que, en un mundo como el actual, el español se fragmentara en lenguas diversas como sucedió con el latín.

3. Conclusión

A modo de cierre, podemos concluir resaltando una sola idea: el capítulo que hemos leído y comentado de la obra de Enrique Bernárdez presenta ideas muy sugerentes pero que solo son aceptables seleccionando su esencia y omitiendo extensiones que no nos parecen adecuadas.

Por un lado, consideramos asumible que se intente dar una definición adecuada a las nociones que, para referirse a la comunicación humana, emplea la lingüística, pero no por ello hay que llegar a situaciones difícilmente irresolubles como la que se plantea cuando el autor define el concepto de lengua: aunque por muchos esfuerzos que se hagan siempre quedarán dudas acerca de si dos formas determinadas de hablar son lenguas diferentes o dialectos de la misma lengua, ello no es óbice para que el lingüista intente solventar esas soluciones y dé una definición científica de lo que es una lengua.

Por otro lado, parece también acertado dar a los hablantes el papel preponderante en la evolución de las lenguas y calificar como igual de válidas todas las variedades que estas pueden tener, pero ello no debe convertirse en argumento para dedicar insultos gratuitos a instituciones que, afortunadamente, en el mundo actual no buscan ya *limpiar, fijar y dar esplendor*, sino mantener la unidad del idioma dentro del respeto a esas variedades.

Bibliografía

- Alcaraz Varó, Enrique y Martínez Linares, María Antonia (2004): *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona, Ariel.
- Bernárdez, Enrique (2004): *¿Que son las lenguas?* Madrid, Alianza.
- Coseriu, E. (1982): «La lengua funcional», en *Lecciones de lingüística general*. Madrid, Gredos, págs. 287-315.
- Lozano Domingo, Irene (2005): *Lenguas en guerra*. Madrid, Espasa.
- Montero Curiel, Pilar (2006): *El extremeño*. Madrid, Arco Libros.

3. LA EXPOSICIÓN TEÓRICA

Este trabajo académico pretende que el alumnado (preferiblemente en grupos) prepare por sus propios medios un tema relacionado con el programa de la asignatura, para presentarlo por escrito al profesor y, sobre todo, oralmente en el aula a los demás estudiantes. Esta actividad, aunque pueda parecer un tanto obsoleta, tiene, a nuestro juicio, un valor muy importante para el autoaprendizaje del alumnado, pues le obliga a enfrentarse a la necesidad de trabajar con fuentes bibliográficas de carácter científico para poder, de ese modo, preparar por su cuenta clases teóricas de una determinada materia. De este modo, como el futuro profesional del alumnado de *Fundamentos de Lingüística General* será principalmente la docencia en educación secundaria, cada estudiante podrá desarrollar futuros retos sin estar necesariamente atado a lo que se exponga en un manual docente, con la libertad e iniciativa personal que ello supone.

Además, al proponer que esta actividad se desarrolle de forma grupal, se potencian el aprendizaje y el trabajo colaborativos, de forma que el intercambio de opiniones y la puesta en común de estrategias entre quienes preparen el tema conllevarán un beneficio indudable para cada persona que participe en la tarea, pues le enseñará a apreciar el trabajo en grupo y la necesidad de formar equipos para alcanzar metas importantes.

3.1. Definición y pautas de realización

El documento que se entrega al alumnado para que asimile qué pasos debe dar a la hora de enfrentarse a la tarea de preparar la exposición teórica es el siguiente:

- A. La preparación de un tema de lingüística implica elaborar una disertación en la que se desarrollen, a partir del recurso a fuentes bibliográficas solventes, las ideas principales de uno de los contenidos que incumben a la lingüística general como ciencia encargada de estudiar el lenguaje en sus múltiples facetas.
- B. La elección del tema debe consensuarse con el profesor, de modo que antes de comenzar con el trabajo se delimite su extensión y los diferentes aspectos que deben tratarse en él.
- C. Para realizar esta exposición teórica, será necesario recurrir, como mínimo, a tres fuentes bibliográficas de calidad contrastada. Ello significa que:
 - Esas fuentes deben corresponder a obras científicas –libros o artículos– localizables en bibliotecas o en bases de datos documentales de prestigio (Web of Knowledge, Scopus, Dialnet...).
 - Por tanto, no se podrá en ningún caso recurrir a trabajos fin de estudios alojados en repositorios, a la Wikipedia, a blogs, a páginas web, a tutoriales y materiales didácticos alojados en internet (en forma de presentaciones, esquemas, etc.) o a recursos similares (incluidas aplicaciones de inteligencia artificial generadoras de contenido). Únicamente se aceptarán referencias a páginas web o a blogs elaborados por lingüistas profesionales.
- D. Las fuentes empleadas deberán mencionarse explícitamente y de forma constante en la redacción del trabajo, para lo cual se seguirán las normas de cita que, basadas en el sistema *Harvard* (autor-año), se exponen más adelante⁴.
- E. El profesor proporcionará al grupo de trabajo las fuentes que considere más pertinentes para el tema seleccionado. No obstante, el alumnado podrá añadir otras adicionales, siempre que cumplan lo expuesto más arriba.
- F. Como ya se ha dicho respecto del comentario ensayístico, la tipografía y el formato del trabajo son libres, pero en todo caso este debe presentarse de forma legible y elegante, esto es, con márgenes suficientes, con un interlineado adecuado (ni muy pequeño ni excesivamente expandido), con las necesarias sangrías al comienzo de cada párrafo y con un tipo de letra estándar.
- G. Igualmente, y como también se ha mencionado en relación con el comentario ensayístico, hay que dividir el trabajo en secciones, para lo cual se debe emplear un sistema de ordenación jerárquica de las diferentes secciones, diferenciadas por la numeración y la tipografía. Por ejemplo:

1. Introducción

2. Los trastornos del lenguaje

4 Cfr. el apartado 4 de este documento y lo expuesto en la nota 2.

2.1. ¿Qué es un trastorno del lenguaje?

2.2. Clasificación general de los trastornos de lenguaje

3. La afasia

3.1. Definición y causas

3.2. Tipos

3.2. Ejemplo de una exposición teórica

Presentamos seguidamente la muestra que se ofrece al alumnado con el fin de que tenga un modelo en el que fijarse para construir la exposición teórica. El objetivo es, como queda dicho más arriba, que con este modelo cada estudiante trabaje individualmente en la elaboración de un tema teórico, de modo que envíe un primer ejercicio al profesor, quien le hará llegar la retroalimentación pertinente que le sirva para, ya en colaboración con otros estudiantes, elaborar el trabajo de preparación de un tema teórico de lingüística.

LA ETNOLINGÜÍSTICA. DEFINICIÓN Y CAMPOS DE ESTUDIO

1. Introducción

Una de las muchas facetas que interesan a la lingüística al estudiar el lenguaje como parte de la vida del ser humano es la relación que se establece entre las lenguas y la cultura que las rodea, ámbito que corresponde a la disciplina llamada *etnolingüística*. En este trabajo, se intentará presentar una definición de esta disciplina y describir, con algunos ejemplos, los campos de interés que puede cubrir.

2. Definición de la etnolingüística

Aunque la etnolingüística se ha definido de diversas formas (Coseriu, 1981: 10-11), fue precisamente este lingüista el que intentó proporcionar una primera caracterización que aglutinara todo lo que interesa a esta disciplina. Así, según él, la etnolingüística debe convertirse en una lingüística «esqueológica» (del gr. *σκευος* 'cosa'), es decir, una lingüística «que estudie en su totalidad la contribución del “conocimiento de las cosas” a la configuración y funcionamiento del lenguaje» (Coseriu, 1981: 11). Dicho de otro modo, para Coseriu la etnolingüística debe convertirse en el estudio de todas aquellas formas en las que la cultura («las cosas») o, para ser más precisos, el conocimiento de la cultura («el conocimiento de las cosas») interacciona con la lengua y con el uso que los hablantes hacen de ella. Partiendo de ahí, señala este estudioso que al investigar la relación entre el lenguaje y la cultura habrá que distinguir si el punto de partida es uno u otro, algo que permitirá distinguir entre etnolingüística propiamente dicha, que estudiará los hechos lingüísticos en cuanto determinados por la cultura, y etnografía lingüística, que estudiará la cultura que manifiestan los hechos lingüísticos, ramas ambas que se podrán observar en relación con el lenguaje en general, con las lenguas como sistemas o con el habla como puesta en práctica de ese sistema (Coseriu, 1981: 12-14).

Esta propuesta será desarrollada en profundidad por Casado Velarde (1991: 49-100), quien asume sin fisuras los planteamientos teóricos de Coseriu. Sin embargo, Martín Camacho (2016: 187-188), aunque sigue en esencia la propuesta de Coseriu, plantea dos objeciones:

- a. Por un lado, la distinción entre etnolingüística propiamente dicha y etnografía lingüística no resulta fácil de mantener en la práctica. Para ello, expone el ejemplo de los muchos refranes que en español muestran un trasfondo religioso: según la teoría de Coseriu, si su estudio permite ver en ellos el reflejo de la religiosidad tradicional española, se estaría haciendo etnografía lingüística; en cambio, si se intentaran explicar sus valores conceptuales a partir de esa cultura religiosa de la que proceden, se estaría trabajando en el plano de la etnolingüística propiamente dicha. Sin embargo, la realidad es que analizar etnolingüísticamente estos refranes lleva a una sola conclusión: el hecho de que en español muchos refranes reflejen aspectos del cristianismo se explica por la importancia que esta religión ha tenido tradicionalmente en el ámbito hispano; y, por ello, es posible afirmar que estos refranes reflejan aspectos importantes de la cultura hispana. Se trata, pues, de una relación circular en la que no se ve una forma clara de establecer distinciones.
- b. Por otro lado, la afirmación de que el estudio de la relación entre lenguaje y cultura debe desarrollarse también en el plano del lenguaje en general no parece compatible con el propio concepto de cultura. La cultura, por definición, es un conjunto de fenómenos asociados a un determinado grupo humano, por lo que afirmar que existen hechos etnolingüísticos propios del lenguaje en general, derivados de una especie de cultura universal, no parece consistente. Más bien lo que hay son principios mentales que, precisamente, superan los límites de las culturas concretas: ello explica que en ninguna lengua se diga, por ejemplo, *he visto a un pájaro con alas*, pues todos los pájaros las tienen, o *Pedro vivió hasta que murió*, dado que es una tautología que contraviene las bases del pensamiento.

Asumiendo esas objeciones, Martín Camacho propone la siguiente definición de la etnolingüística:

rama de la lingüística «externa» que debe analizar cómo la cultura de una comunidad humana influye en la configuración y en el uso de la lengua empleada por esa comunidad, de modo que su objetivo será emplear el conocimiento de la cultura como recurso para explicar el porqué de determinados hechos lingüísticos –tanto del sistema como del uso– y, consecuentemente, encontrar en esos hechos huellas o reflejos de la cultura que subyace a ellos (Martín Camacho, 2016: 188)

3. Campos de estudio de la etnolingüística

Por consiguiente, puede asumirse la idea de que la etnolingüística estudia la relación del lenguaje con la cultura con la intención de descubrir en la lengua y en su uso datos culturales y explicar los hechos lingüísticos a partir de la cultura que subyace a ellos. Ello se materializa en que la etnolingüística puede abordar muchos campos de estudio, que se exponen y ejemplifican seguidamente tomando como fuentes las obras de Martín Camacho (2016), Casado Velarde (1991) y Morant Marco y Díaz Rojo (2005).

3.1.1. Cultura y léxico

El léxico –esto es, las palabras y las unidades pluriverbales almacenadas en la memoria léxica– es el ámbito lingüístico donde más se observa la repercusión de la cultura, de ahí que sean muchos los aspectos concretos en los que se puede constatar esa influencia. De ellos, cabe destacar:

- a. Léxico y entorno: las lenguas son valiosas guías para conocer cómo las sociedades conviven con su entorno natural, social, material y sobrenatural. Así, el entorno natural no se analiza siempre de la misma manera, como demuestran las diferentes terminologías de color de cada lengua o las divergencias en la forma de clasificar a los seres vivos (por ejemplo, no todas las lenguas distinguen entre los conceptos de *árbol* y *arbusto*, como hacen el español y otras lenguas indoeuropeas). Y tampoco se interpreta igual el entorno social, tal como reflejan las diversas formas de expresar el parentesco (v. g., en muchas lenguas hay distintas palabras para 'hermano' en función de si este es mayor o menor que el hablante). Por su parte, el entorno material origina múltiples formas de expresión (por ejemplo, la importancia de los automóviles en el mundo moderno es la fuente de expresiones como *pisar el freno*, *dar marcha atrás*, *dar luz verde*, *ir a 100*). Y, por último, el entorno sobrenatural es también fuente de unidades pluriverbales (*Como Dios manda*, *Costar Dios y ayuda*, *A quien madruga Dios le ayuda*...).
- b. Abundancia de distinciones semánticas: los aspectos de la cultura (material o espiritual) de una comunidad que tienen una importancia destacada para la vida de sus individuos se convierten en focos de los que nacen distinciones léxicas con las que se afina la interpretación que la lengua hace de esos mismos ámbitos. Un ejemplo clásico es el de las muchas palabras que poseen los inuits para referirse a la nieve, elemento meteorológico que condiciona en gran medida el desarrollo de sus vidas.
- c. Léxico y evolución cultural: los cambios culturales repercuten en el léxico dando lugar a que aparezcan nuevas palabras (en la informática, por ejemplo) y a que muchas otras desaparezcan (v. g., de los oficios tradicionales).
- d. Léxico e ideología: la ideología, componente básico de la cultura, influye en las connotaciones y valores que adquieren las palabras e, incluso, en las consecuencias que ello tiene en la vida social. Por ejemplo, las disputas sociopolíticas surgidas en los últimos tiempos, en España y en otros países, en torno a la unión legal entre personas del mismo sexo es, en gran medida, una discusión de raíz lingüística que gira en torno a la palabra *matrimonio* y a la interpretación connotativa que se le da desde distintos sectores ideológicos.
- e. Interdicción lingüística y cultura: la interdicción lingüística es el fenómeno por el cual existe un reparo o un miedo para hacer referencia a una determinada realidad (sexo, muerte, más allá...). De este modo, esa realidad se convierte en tabú, y para nombrarla se emplean palabras que suavizan la referencia a ella (eufemismos) o que la hacen aún más escabrosa (disfemismos). La importancia de la cultura en este punto radica en dos aspectos: las realidades interdichas tienen una raíz cultural, pues cada sociedad tabuiza determinadas realidades, si bien se observa que muchas realidades interdichas tienen una amplia extensión (por ej., todo lo relacionado con el sexo), y los referentes que se usan para crear los sustitutos eufemísticos y disfemísticos conectan a menudo con aspectos importantes de la cultura (en español, por ej., muchas veces se emplean nombres de seres vivos para referirse disfemísticamente a los órganos sexuales).

- f. Etimología y cultura: el estudio de las etimologías permite descubrir datos interesantes de las culturas que han ido asociándose a una lengua. Por ejemplo, el gran número de arabismos que hay en español ayuda a entender la relación de árabes y cristianos durante la Reconquista: los árabes no dominaron a los cristianos hasta el punto de imponerles su lengua, pero mantuvieron con ellos el suficiente contacto como para traspasarles importantes elementos de su cultura.
- g. Cultura y discurso repetido: las unidades pluriverbales de que dispone una lengua son muy importantes para conocer la cultura asociada a esa lengua, ya que a menudo muestran el influjo de determinados ámbitos culturales de especial relevancia para una sociedad: en español, la religión (*A quien madruga Dios le ayuda*), el dinero (*Esa chica es una joya*), el fútbol (*Echar balones fuera*)...

3.1.2. Cultura y gramática

Frente a lo que sucede con el léxico, la influencia que ejerce la cultura sobre la gramática es de menor calado y se limita a aspectos más bien periféricos. En todo caso, hay hechos gramaticales en los que el papel de la cultura es innegable:

- a. La evolución de la cultura influye en la gramática. Por ej., la aparición de las formas femeninas de los nombres de muchas profesiones responde al profundo cambio cultural que ha permitido el acceso de la mujer a ámbitos que le estaban vedados: *ministra, jueza, presidenta* o *médica* tienen cada vez más uso. No obstante, aún hay hablantes que rechazan la forma femenina de ciertos nombres de profesiones, algo que tiene también su raíz cultural de tipo ideológico.
- b. Los clasificadores (morfemas o palabras que, añadidos a un sustantivo o a un SN, indican su pertenencia a una determinada clase) poseen a menudo una clara relación con la cultura. Por ej., se ha demostrado que los clasificadores de las lenguas bantúes tienen su raíz en las creencias espirituales de esa etnia.
- c. En la morfología derivativa también se observa el influjo de la cultura, como por ejemplo en la habilitación en español de un nuevo sufijo *-ing* (*puenting, vending...*), debido a la influencia de la cultura y la lengua inglesas.
- d. Finalmente, en este apartado se podría tratar el problema del relativismo lingüístico y su manifestación en la hipótesis Sapir-Whorf. Sin embargo, no se desarrollará este tema porque necesita de un tratamiento para él solo.

3.1.3. Cultura y discurso

La etnolingüística se interesa igualmente por el estudio de la repercusión que tiene la cultura sobre el uso efectivo del lenguaje en la comunicación. Partiendo de ahí, se pueden señalar diversos temas de estudio, como los siguientes:

- a. La cultura influye en los géneros discursivos. Un género discursivo es una modalidad comunicativa caracterizada por unos rasgos lingüísticos, formales y funcionales. Los géneros se clasifican en diversos niveles, de modo que puede hablarse, por ejemplo, de géneros periodísticos y dentro de ellos de la noticia, la crónica, etc. Partiendo de ahí, un campo de estudio muy interesante para la etnolingüística es analizar la influencia que ejerce la cultura en la tipología de géneros discursivos existentes en cada lengua y en la forma

concreta que adquieren esos géneros en función de cada cultura. Respecto de lo primero, parece que existen géneros (casi) universales y otros de alcance más limitado: por ej., ¿tienen todas las culturas un género similar a lo que se conoce como «chiste»? Respecto de lo segundo, la etnolingüística puede estudiar cómo géneros en principio universales (o cuando menos muy difundidos) están muy condicionados por la cultura que rodea a la lengua, como ocurre con los saludos, los insultos o los pautas para elaborar las noticias. Por ej., en español se observa una clara influencia cultural en los saludos, que en pocos años han pasado de los tradicionales *hola, adiós, con Dios, buenos días...* a fórmulas en las que se observa un claro cambio de mentalidad, como *buenas, hey, nos vemos, chao...*

- b. La competencia comunicativa presenta, obviamente, una vertiente cultural intrínseca, en especial la subcompetencia que algunos autores llaman «socio-lingüística», esto es, el conocimiento que debe tener el hablante de las reglas socioculturales que le permitirán adecuar la forma y el contenido de su mensaje a la situación.
- c. Los actos de habla concretos tienen también una faceta cultural, pues, aunque muchos de ellos puedan ser (casi) universales, su interpretación, valor y forma concreta de manifestarse pueden variar de una cultura a otra. En esa línea, la etnolingüística puede analizar si los actos de habla que suelen señalar los especialistas en pragmática son universales (¿se miente en todas lenguas?) y cómo se conforman en función de la cultura (¿cómo se miente en cada lengua?).
- d. Finalmente, cabe aludir a la importancia que tiene el conocimiento del contexto cultural en el desarrollo efectivo de los intercambios comunicativos. Para comunicarse adecuadamente, tanto emisor como receptor deben conocer las costumbres, las creencias, los modos de interrelación social y las formas de entender el mundo de cada comunidad, dado que ello determina en gran medida qué se dice o qué no (bien porque sea tabú, bien porque se dé por sobreentendido).

4. Conclusión

En definitiva, en esta exposición se ha caracterizado de forma global una disciplina poco presente en los manuales de lingüística y en la investigación sobre el lenguaje, que, sin embargo, posee un campo de trabajo propio, concretado en variados temas de estudio que se asocian con diversos niveles lingüísticos y que no se limitan a tratar cuestiones puramente anecdóticas.

En concreto, se ha definido la etnolingüística como una disciplina interesada por estudiar cómo la cultura ejerce una indudable influencia sobre los hechos lingüísticos, tanto al nivel del sistema como al nivel de su uso en la comunicación, influencia que tiene como consecuencia que los propios elementos lingüísticos porten huellas de esa misma cultura. Tal definición se ha concretado mostrando los ámbitos en que se manifiesta esa relación de la cultura con los hechos lingüísticos (léxico, gramática y uso efectivo de la lengua) y exponiendo algunos de los muchos temas que pueden tratarse en relación con cada uno de ellos.

Todo ello permite concluir que la etnolingüística es una disciplina mucho más atrayente y fructífera de lo que podría hacer pensar su abandono, pues sus campos de trabajo son variados y conectan con cuestiones fundamentales del comportamiento lingüístico.

Bibliografía

- Casado Velarde, Manuel (1991): *Lenguaje y cultura*. Madrid, Síntesis.
- Coseriu, Eugenio (1981): «La socio- y la etnolingüística. Sus fundamentos y tareas». *Anuario de letras*, XIX, págs. 5-30.
- Martín Camacho, José Carlos (2016): «Hacia una caracterización de una disciplina lingüística (casi) olvidada: la etnolingüística». *ELUA*, págs. 181-212.
- Morant Marco, Ricardo y Díaz Rojo, José Antonio (2005): «Etnolingüística». *Temas de Humanidades*. Documento de www.liceus.com.

4. PAUTAS PARA REFERENCIAR LA BIBLIOGRAFÍA

Como ya se ha mencionado, tanto para la realización del comentario ensayístico como para la elaboración de la exposición teórica se pide al alumnado que cite las referencias bibliográficas de forma sistemática. Se transcriben a continuación las recomendaciones concretas que se proporcionan a los alumnos:

Pautas para citar las referencias bibliográficas:

- A. Cualquier uso de una fuente bibliográfica en un trabajo académico debe ser identificado.
- B. Si la referencia **no es una cita textual** (se toman las ideas o conceptos, pero no se reproducen literalmente) habrá que indicar la fuente, incluida su paginación, siguiendo el modelo *Harvard*, una de cuyas modalidades es la que se presenta en los siguientes modelos de cita (equivalentes entre sí):

Forma 1: El lenguaje y la cultura se encuentran relacionados, aunque la percepción de esta relación es bastante reciente (Martín Camacho, 2016: 183).

Forma 2: Según Martín Camacho (2016: 183), el lenguaje y la cultura se encuentran relacionados, aunque la percepción de esta relación es bastante reciente.

Forma 3: Martín Camacho presenta una caracterización de la etnolingüística que se tendrá en cuenta como punto de partida para las reflexiones siguientes (Martín Camacho, 2016: 183-188).

Forma 4: En este trabajo se asumirá la caracterización de la etnolingüística propuesta por Martín Camacho (2016: 183-188), que se resume a continuación. Según este autor...

- C. Si la referencia **es una cita textual** (se reproduce literalmente la fuente), deberán seguirse las siguientes pautas:
 - Las citas de tres líneas o menos se incluyen en el cuerpo del texto, entrecorridas y con la referencia citada tal como se indica en B). Ejemplos:

Forma 1: Según Martín Camacho (2016: 183), «que el lenguaje y la cultura se encuentran relacionados es algo que actualmente se da por hecho, aunque la percepción de esa relación es bastante más reciente de lo que cabría suponer».

Forma 2: «Que el lenguaje y la cultura se encuentran relacionados es algo que actualmente se da por hecho, aunque la percepción de esa relación es bastante más reciente de lo que cabría suponer» (Martín Camacho, 2016: 183).

- Si la cita sobrepasa las tres líneas, debe presentarse fuera del cuerpo del texto, sangrada al menos un centímetro, con un cuerpo más pequeño y sin entrecuillar. Por ejemplo:

Martín Camacho concluye que la etnolingüística es una

rama de la lingüística «externa» que debe analizar cómo la cultura de una comunidad influye en la configuración y en el uso de la lengua empleada por esa comunidad, de modo que su objetivo será emplear el conocimiento de la cultura como recurso para explicar el porqué de determinados hechos lingüísticos –tanto del sistema como del uso– y, consecuentemente, encontrar en esos hechos huellas o reflejos de la cultura que subyace a ellos. (Martín Camacho, 2016: 188).

- D. Al final del trabajo, habrá que incluir una sección de bibliografía en la que se citen de forma completa las obras mencionadas, según las pautas que muestran los ejemplos siguientes:

- Libros:

Martín Camacho, José Carlos (2005): *El vocabulario del discurso tecnocientífico*. Madrid, Arco Libros.

- Artículos de revistas científicas:

Martín Camacho, José Carlos (2016): «Hacia una caracterización de una disciplina lingüística (casi) olvidada: la etnolingüística». *Estudios de Lingüística*, 30, págs. 181-212.

- Capítulos de libros colectivos:

Martín Camacho, José Carlos: (2014): «El metalenguaje en el *Arte Castellana* de Gonzalo de Correa». En Zamorano Aguilar, Alfonso y otros (eds.): *Métodos y resultados actuales en historiografía de la lingüística*. Münster, Nodus Publikation, págs. 132-140.

- Referencias de internet⁵:

<https://sobrelenguas.wordpress.com/> (Fecha de consulta: 1-9-2023).

5 Solo si son materiales directamente tomados de allí; si son libros o artículos alojados en la red, se citan como se especifica en los párrafos anteriores.

BIBLIOGRAFÍA

- AGOSTO RIERA, Silvia Eva y MATEO GIRONA, Teresa (2015): «La enseñanza de la escritura académica en la universidad española. Análisis de experiencias y prácticas relevantes». *Cultura y Educación*, 3, pp. 639-648.
- AGOSTO RIERA, Silvia Eva, ORTIZ AGUIRRE, Enrique e HILARIO SILVA, Pedro (2021): «El minien-sayo y su didáctica: escribir en las distintas disciplinas». *Lenguaje y textos*, 53, pp. 19-29.
- BERNÁRDEZ, Enrique (2004): *Qué son las lenguas*. Madrid: Alianza.
- CASSANY, Daniel (2006): *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- RAE (2023): *Diccionario de la lengua española*. Disponible en <https://dle.rae.es/>
- REGUEIRO RODRÍGUEZ, María Luisa y SÁEZ RIVERA, Daniel M. (2020): *El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos*. Madrid: Arco Libros (4ª edición).
- UNIVERSIDADE DA CORUÑA: *Herramienta HARTA*. Disponible en <http://www.dicesp.com:8083/>

TEXTOS QUE SE HABLAN. PROPUESTA DIDÁCTICA SOBRE EL CONCEPTO DE INTERTEXTUALIDAD PARA ESTUDIANTES DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

José Roso Díaz

El objetivo de este trabajo es presentar a los estudiantes universitarios del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura de forma innovadora el concepto de intertextualidad a partir del análisis de textos y otros productos culturales que muestren su significado en la generación de relaciones, en la filiación de las obras y en el conocimiento de la creación del material literario. Con este fin queda estructurado en distintos apartados que marcan un progreso de lo general a lo particular. Nos centraremos para ello, en primer lugar, en aspectos relacionados con el diseño de la intervención docente y, después, en una aproximación a los fundamentos teóricos de la intertextualidad, que constituye la formación básica del docente desde la que realizar con solvencia de manera exitosa la intervención con los textos. En el ejercicio práctico que se propone dicha fundamentación teórica se trasladará solo adaptada al nivel de los estudiantes de Educación Primaria. La intervención con los textos, por lo demás, se desarrolla en un proceso compuesto por distintas partes en los que se identifica a los destinatarios, quedan precisadas las competencias del título que se trabajan, se marcan objetivos precisos y se detalla la metodología y temporalización aplicada. Este proyecto se cierra con una ampliación de ejemplos ofrecidos por el docente que favorezcan el logro de los objetivos planteados y con un ejercicio práctico sobre su futura labor docente como profesores de Educación Primaria, la elaboración de mapeos de intertextualidades y una exposición teórica realizada por el profesor de los contenidos tratados. Nuestro trabajo presenta como colofón una relación de los principales resultados alcanzados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de los problemas observados en su desarrollo y se cierra con un apartado que recoge la bibliografía empleada. En un anexo aparecen los textos utilizados.

1. EL DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN. CONSIDERACIONES GENERALES

1.1. Destinatario

La intervención didáctica que hemos diseñado sobre el concepto de intertextualidad tiene como destinatarios a los alumnos de la asignatura Lengua y literatura del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura, que se imparte en la Facultad de Formación del Profesorado, en la Facultad de Educación y Psicología y en el centro adscrito

Santa Ana. Se trata de una asignatura de tipo 2, con seis créditos, que se imparte en el primer cuatrimestre del curso académico y en el tercer curso. Esta asignatura pertenece al módulo didáctico-disciplinar, que asegura según el documento verificación del título la adquisición por parte del discente de gran parte de las competencias cognitivas y procedimentales en el periodo de formación previo a la realización del Practicum II y cuando el estudiante únicamente ha cursado el Practicum I. La asignatura, por lo demás, se desarrolla a partir de cuatro temas. La intervención que proponemos se vincula a la actividad práctica que se debe realizar en el tema 3, el primero con contenidos centrados en literatura, titulado *Introducción a los estudios literarios*, donde se señalan como prácticas propias del tema el trabajo de los contenidos a partir de textos, tal y como recoge el plan docente de la misma en el año académico 2022-2023. Cabe señalar que la asignatura se imparte a grupos muy amplios y que por su tipología no tiene seminarios.

Los estudiantes realizarán actividades tanto en grupo como de forma individual. Los grupos serán homogéneos y serán formados por el profesor. Dentro de cada grupo uno de sus miembros tendrá la función de portavoz. Los grupos quedan configurados al principio de la propuesta didáctica.

Esta intervención trabaja con los estudiantes competencias del título tanto básicas y generales, como transversales y específicas. Son las siguientes:

- CB1: Utilizar de forma eficiente un conjunto de recursos, técnicas y estrategias de aprendizaje que garanticen un aprendizaje autónomo, responsable y continuo a lo largo de toda la vida.
- CB2: Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
- CG10: Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.
- C56: Adquirir formación literaria y conocer la literatura infantil.
- C57: Conocer el currículo escolar de las lenguas y la literatura.
- C65: Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes.

Se considerará en el diseño de las actividades la alternancia entre aquellas que sean de carácter individual y otras que se organicen en grupos resultado de la fragmentación del Gran Grupo que constituye la clase.

1.2. Objetivos

Los objetivos que presenta la intervención son los siguientes:

1. Conocer el valor de la relación que mantienen las obras literarias y el significado del concepto intertextualidad.
2. Apreciar las diversas formas con las que unas obras influyen sobre las otras.
3. Advertir la complejidad de las formas de relación de las obras literarias.
4. Entender el valor singular que tiene la intertextualidad en los procesos de generación de una tradición literaria.
5. Conocer los distintos tipos de intertextualidad.
6. Relacionar distintas formas artísticas a partir de una misma visión de mundo.
7. Acercar al alumnado a autores hispanos y ubicarlos en su tradición literaria.

1.3. Metodología

Adoptamos una metodología ecléctica que integra en distintos momentos de la intervención diferentes tipos de aprendizaje donde tiene cabida el método inductivo, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje significativo y *flipped classroom* (aula invertida) El método inductivo se desarrolla mediante un proceso que identifica tres fases consecutivas. Se produce, en primer lugar, la observación del objeto de estudio y la fijación de datos. Más tarde se establecen patrones posibles por medio de la comparación de los elementos objeto de estudios y el cotejo de los datos objetivos y, a partir de ellos, se establecen unas conclusiones más o menos sólidas. Partiremos, por tanto, de los textos y su análisis para después hacer un cotejo de los mismos y establecer conclusiones. Nos valemos del aprendizaje colaborativo al considerar las ventajas de abordar el proceso de enseñanza en pequeños grupos, fragmentando el grupo clase, donde las actividades se realizan en común. Este hecho fomenta la confianza de los estudiantes y mejora su rendimiento académico, además de consolidar valores sociales como el compañerismo, el respeto y la responsabilidad. Esta metodología, en cualquier caso, se completa con el aprendizaje significativo, que fundamenta el progreso del estudiante en los conocimientos que este tiene ya consolidados y que sirven de soporte y base a los nuevos, hecho que implica adoptar una participación activa en el proceso y una mayor motivación. Solo puntualmente acudimos a *flipped classroom* (aula invertida) como una forma de acceso al contenido teórico a partir del cual seguir trabajando en actividades de la intervención. *Flipped classroom* es una metodología que aúna el aprendizaje dentro y fuera del aula con la experiencia y formación del docente con el fin de reforzar el proceso de aprendizaje. Es muy utilizado en educación a distancia y en línea. Permite un aprendizaje más amplio y mejora la motivación del alumno. En nuestro caso su aplicación en la intervención se redujo a la elaboración de materiales de refuerzo sobre el contenido teórico del concepto de intertextualidad por medio de PowerPoint, que los alumnos tendrán disponibles al terminar las sesiones presenciales en el campus virtual de la asignatura.

1.4. Evaluación

La intervención didáctica se evaluará a partir de un proceso doble que consistirá, primero, en la verificación por parte del profesor de la comprensión del concepto y sus estrategias trabajados por el discente mediante el análisis y resolución de las actividades propuestas a lo largo del desarrollo de la intervención en clase, circunstancia que evidenciará la posibilidad de identificar intertextualidades de diverso tipo y fijar los elementos sobre los que se construyen y, después, también mediante la revisión de una actividad realizada fuera del aula, que pretende trasladar el concepto adaptado a los alumnos del último ciclo de Educación Primaria para exponer las relaciones existentes entre el material literario. Se asume, por tanto, una evaluación integral del alumno que atiende, por un lado, a su formación y preparación como estudiante del Grado de Educación Primaria que debe alcanzar las competencias señaladas en el título y, por otro, a su capacitación como profesor *in pectore* de la Educación Primaria que habrá de realizar próximamente un Practicum en centros educativo de Primaria para completar su formación. La evaluación de la intervención constituirá, en cualquier caso, un ítem considerado a los efectos de la evaluación continua de la asignatura, modalidad recogida en su plan docente.

1.5. Temporalización

La propuesta de intervención se ha realizado en el aula durante tres clases de dos horas de duración cada una tras la terminación de los contenidos teóricos del tema 3 de la asignatura, en el que se desarrollan estos contenidos. Finaliza con una actividad de carácter individual programada para ser realizada fuera de clase. El estudiante dispuso de dos semanas para realizarla y entregarla al profesor a través del campus virtual. La intervención didáctica se realizó a mediados del mes de noviembre.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA. EL CONCEPTO DE INTERTEXTUALIDAD

El concepto de intertextualidad es utilizado por los estudiosos de la literatura (Bajtín, Kristeva, Genette, Barthes, Ricardou entre otros) para referirse al «hecho de la presencia en un determinado texto de expresiones, temas y rasgos estructurales, estilísticos, de género, etc. procedentes de otros textos, que han sido incorporados a dicho texto en forma de citas, alusiones, imitaciones, recreaciones paródicas» (Estébanez Calderón, 1999: 570). Se trataría, por tanto, de la vinculación de un texto con otros textos de su época o anteriores que genera un contexto peculiar o especial identificable que afecta tanto a la creación como a la recepción de las obras y que permite el establecimiento o el fortalecimiento de una tradición o una línea de creación en literatura. Viene a significar que los textos no son originales dado que se apoyan en otros para producir sus significados, por lo que provoca una quiebra significativa en el valor del concepto de originalidad y la reivindicación de otros, como por ejemplo el concepto de creatividad. Fue el filólogo ruso Mijail Bajtín quien en la segunda mitad del siglo XX señaló en relación con el estudio de la novela que los textos

debían entenderse como una polifonía textual, donde se producen relaciones dialógicas en distintos ámbitos entre textos de distinto tipo. El carácter dialógico del texto supone la existencia de comunicación, de diálogo, de un hilo que se puede reconstruir y verificar, entre discursos y supone también el reconocimiento de que todo creador es ante todo receptor, lo que significa que las lecturas construyen el depósito sobre el que se levanta el hecho de la escritura. Poco después, Julia Kristeva entiende la escritura como «la lectura de un corpus literario anterior» y al texto literario como «absorción y replica de textos previos, de los que serían al mismo tiempo reminiscencia y transformación» (Estébanez Calderón, 1999: 571). Más tarde, Gérard Genette la define como una forma de transtextualidad donde se da la presencia efectiva de un texto en otro. Así, él acuña el concepto de hipotexto para referirse al texto que puede considerarse la fuente principal del significado de otro, un segundo texto que recibe el nombre de hipertexto. Presenta, además, distintas formas, alguna de las cuales han sido estudiadas ya con cierta profundidad por la crítica, como es el caso de la parodia, la ironía, la alusión, la cita, la copia o el plagio y el pastiche.

El concepto de intertextualidad, por lo demás, ha sufrido una ampliación de su significado al ser aplicado desde la semiótica a otros ámbitos estéticos y de la comunicación humana, de forma que es recurso útil para establecer conectores entre obras artísticas de distinto formato (entre un texto y un cuadro o un grabado, por ejemplo). De ello vemos un caso particular en la emblemática, que se da en soportes muy variados, ya sea la literatura en sus diversas formas, la pintura o la escultura y la propaganda. En estos casos la crítica prefiere hablar de intermedialidad, concepto artístico definido como la presencia en una obra o producto de procesos de creación híbridos que recogen recursos propios de más de un lenguaje artístico.

La crítica se ha esforzado considerablemente en establecer una tipología básica válida para estudiar de forma más eficaz el fenómeno tan extenso que es la intertextualidad. Se estableció una clasificación que identificaba tres grupos. Cabe señalar, en primer lugar, la intertextualidad general, aquella que se produce entre obras de distintos autores. Un ejemplo de ello relativo a rasgos estructurales y de género sería el caso de *La Diana enamorada* de Gaspar Gil Polo respecto a *Los siete libros de Diana* de Jorge de Montemayor, ambas obras pertenecientes al género histórico de la novela pastoril renacentista. En segundo lugar, estaría la intertextualidad restringida, aquella que se produce entre textos distintos de un mismo autor. Ejemplo de ello sería, en obras de un autor que se organiza en una serie, la caracterización del protagonista: la figura del detective en novelas policíacas (Pepe Carvalho, detective de personalidad compleja en las obras de Manuel Vázquez Montalbán). En tercer lugar estaría la autotextualidad, también conocida como intertextualidad interna o intertextualidad autárquica. Es aquella que expresa la relación que marca un texto consigo mismo. Ejemplo de este tipo se da en una obra cuando un personaje sueña cómo es otro, resume en él sus características que no quedan claras en el relato, y más tarde esta caracterización se confirma por la actuación del personaje descrito o por la opinión que otros ofrecen de él.

3. TEXTOS QUE SE HABLAN. APRENDEMOS UN CONCEPTO

La intervención educativa se estructura en tres partes que comprenden actividades de prelectura (fase de contextualización), donde el discente realiza una aproximación al concepto sin trabajarlo directamente; actividades de lectura (fase de desarrollo), donde se plantea el conocimiento del concepto; y actividades de poslectura (fase de consolidación), que pretende reforzar la adquisición de dicho conocimiento. Cada una de estas tres partes contiene varias actividades que implican la realización de tareas individuales y la reflexión por grupos, además de la puesta en común y debate de sus conclusiones.

3.1. Fase de contextualización

Presenta como objetivo activar los conocimientos previos sobre originalidad y creatividad en las relaciones entre diferentes materiales artísticos.

Primera actividad: se entregará a cada grupo un conjunto idéntico de piezas Lego, formado por veinte ladrillos de cinco colores (azul, verde, rojo, amarillo y blanco). Cada grupo construirá una figura utilizando todos los ladrillos, disponiendo las piezas con total libertad. Después cada grupo expondrá su figura a los demás y se hará una reflexión conjunta sobre la originalidad que presentan pese a compartir materiales comunes. Se abrirá con ello un debate sobre qué es la originalidad y qué es la creatividad.

Segunda actividad: se ofrece a los estudiantes la cita de Eugenio D'Ors «Solo hay originalidad verdadera cuando se está dentro de una tradición. Todo lo que no es tradición es plagio». Se establece un debate en clase sobre esta afirmación que será moderado por el profesor¹. El profesor introducirá en el debate términos como imitación, versión, adaptación, plagio o copia.

Tercera actividad: imitación creativa. Se muestran a los estudiantes un cuadro de la serie *Meninas* de Picasso para que en grupos lo describan, comenten sus aspectos más significativos y establezcan relaciones con otras obras anteriores y posteriores. El referente claro es el cuadro de *Las Meninas* de Velázquez. Tendrán que establecer las semejanzas y las diferencias que existen entre estos dos cuadros, sin tener presente la obra original barroca. Los grupos tendrán que establecer también relación con obras posteriores inspiradas en ellas o pertenecientes a la familia de lo que la crítica viene denominando *Meninas modernas*². Después se realizará una puesta en común en el grupo clase de las conclusiones establecidas por cada grupo. El profesor actuará como moderador.

1 Para abundar en la idea el profesor manejará otros textos y citas similares. Este hecho permitirá a los estudiantes percibir que están ante un aspecto crítico esencial para la comprensión de las artes y la literatura. En este sentido, serán también válidos referencias como los que seguidamente se relacionan: Texto 1 [«No hay nada nuevo sino nuevas perspectivas de lo mismo»]; Texto 2 [«si no repito a los otros, me repito a mi mismo. Quizá yo no sea otra cosa que una repetición y también cuatro son las historias. Durante el tiempo que nos queda, seguiremos narrándolas, transformadas», Jorge Luis Borges]; Texto 3 [«La originalidad en sí no existe. Somos la copia de una copia. Todo lo que decimos o escribimos es una cita de alguien», Enrique Vila-Matas]; Texto 4 [«No exista nada nuevo bajo el sol» (Eclesiastés 1, 10)].

2 Sería oportuno aquí realizar un ejercicio de refuerzo en esta actividad a partir de la figura de la infanta Margarita trabajando con las pinturas y dibujos de Pablo Picasso, Antonio Mingote o Fernando Botero y las obras del propio Velázquez.

Los cuadros propuestos son:



Ilustración 1. *Las Meninas* de Pablo Picasso



Ilustración 2.
Las Meninas de Antonio Mingote

Cuarta actividad: *connecting music*. Se ofrecen dos canciones a los estudiantes que, tras escucharlas, tendrán que señalar similitudes y diferencias entre ellas y la originalidad que presentan. Se trabaja por grupos y se realiza después una puesta en común en el grupo clase de las conclusiones establecidas por cada grupo. El profesor actuará como moderador.

Las canciones que se entregan son las siguientes:

- Martes de Vega: VEGA - Martes feat. Budiño (audio) - YouTube
- Andas en mi Cabeza de Chico y Nacho: Chino y Nacho - Andas En Mi Cabeza ft. Daddy Yankee (Video Oficial) - YouTube

3.2. Fase de desarrollo

El objetivo de esta fase es presentar dos textos pertenecientes a la misma tradición, aquella que trata la tristeza por no haber hecho en la vida las cosas que daban la felicidad. Se trabajarán los textos con una estructura similar y se cerrará la fase con actividades de cotejo y relación de ambos. Se proponen textos de distinta adscripción genérica pertenecientes a la tradición literaria hispánica: un poema, en primer lugar, y después una carta con una breve presentación del periodista que la pública. Se ha buscado en el diseño de esta fase la simetría.

3.2.1 El poema «Instantes», atribuido a Jorge Luis Borges

En primer lugar, el profesor hace una breve presentación del poema, indicando su autoría, fecha de composición y principales asuntos críticos que tiene planteados. Tras ello los estudiantes realizarán una batería de actividades:

Primera actividad: el texto se ofrece sin título y, tras su lectura, los estudiantes proponen uno. Se debatirá sobre la oportunidad de cada propuesta. La actividad se realiza de forma individual.

Segunda actividad: el texto se ofrece sin su final. Para ello se eliminan los dos últimos versículos del original. En grupo los estudiantes deberán construir su cierre. Después se hará una puesta en conjunto guiada por el profesor de los cierres propuestos.

Tercera actividad: los estudiantes realizarán por grupos el análisis del texto incidiendo fundamentalmente en los siguientes aspectos:

- Identificación de la estructura del poema. El texto se construye a partir de una *enumeratio* de elementos positivos que marcan toda vida feliz y verdadera y un final dramático en el que se evidencia la imposibilidad de vivir conforme a los elementos señalados.
- Establecimiento del tema del poema. Los alumnos debatirán sobre el asunto nuclear del texto y sobre el tono en que está escrito. Para ello se puede plantear por grupo la pregunta ¿es pesimista u optimista?
- Advertencia de materiales literarios y artísticos que están presentes en el texto. Entre estos elementos está presente la tópica, y en concreto el *carpe diem*. Los estudiantes

deberán identificar elementos y resonancias del tipo que sea a partir de la lectura del poema. Esta actividad permitirá apuntar el significado de la importancia de los niveles de lectura para identificar intertextualidades.

- Estudio de las formas verbales y su valor en el texto.
- Breve aproximación al autor. Los estudiantes se acercarán a la vida y la obra del autor y la época en que escribió. Indagarán sobre los problemas de autoría que presenta el texto. Para centrar la actividad responderán preguntas como ¿Con cuántos años murió Borges? ¿Cuándo vivió Borges? ¿Qué escribió este autor?

3.2.2. La carta de despedida «Si Dios me obsequiara un trozo de vida», atribuida a Gabriel García Márquez

El profesor hace una breve presentación de la carta de despedida, indicando su autoría, fecha de composición y principales asuntos críticos que tiene planteados. Tras ello los estudiantes realizarán una batería de actividades:

Primera actividad: el texto se ofrece sin título y, tras su lectura, los estudiantes proponen un título. Se debatirá sobre la oportunidad de cada propuesta. La actividad se realiza de forma individual.

Segunda actividad: el texto se ofrece sin su final. Para ello se eliminan los dos últimos versículos del original. En grupo los estudiantes deberán construir su cierre. Después se hará una puesta en conjunto guiada por el profesor de los cierres propuestos.

Tercera actividad: los estudiantes realizarán por grupos el análisis del texto incidiendo fundamentalmente en los siguientes aspectos:

- Identificación de la estructura de la carta. El texto se construye a partir de una *enumeratio* de elementos positivos ya imposibles que marcan toda vida feliz y verdadera y un final dramático en el que se evidencia la imposibilidad de vivir conforme a los elementos señalados.
- Reflexión sobre la presencia de instantes como primer sustantivo que aparece en la carta de despedida y su posible conexión con el poema anterior.
- Establecimiento del tema de la carta. Los alumnos debatirán sobre el asunto nuclear del texto y sobre el tono en que está escrito. Para ello se puede plantear por grupo la pregunta ¿es pesimista u optimista?
- Advertencia de materiales literarios y artísticos que están presentes en el texto. Entre estos elementos está presente la tópica, y en concreto *tempus fugit* o el mundo como teatro. Los estudiantes deberán identificar elementos y resonancias del tipo que sea a partir de la lectura de la carta, considerando especialmente los nombres de autores y alusiones a obras que aparecen. Esta actividad permitirá apuntar el significado de la importancia de los niveles de lectura para identificar intertextualidades.

- Estudio de las formas verbales y su valor en el texto.
- Breve aproximación al autor. Los estudiantes se acercarán a la vida y la obra del autor y la época en que escribió. Indagarán sobre los problemas de autoría que presenta el texto. Responderán para centrar la actividad a preguntas como ¿Con cuántos años murió García Márquez? ¿Cuándo vivió García Márquez? ¿Qué escribió este autor?

3.2.3. *Hacia textos que hablan con textos*

Tras la finalización del análisis de los dos textos propuestos y como cierre de la fase de desarrollo de la intervención didáctica se proponen una serie de preguntas que buscan evidenciar el hecho de que los dos textos participan de una misma tradición, están conectados por ella y tienen elementos comunes, aunque estos no restan valor al significado de su mensaje. Las preguntas propuestas para generar debate y ser resueltas de forma individual son las siguientes:

- Los textos ¿son optimistas o pesimistas?, ¿dónde se encuentra el pesimismo y dónde el optimismo?, ¿un texto es más pesimista u optimista que otro? Los estudiantes deben razonar sus respuestas e ilustrarlas con ejemplos.
- ¿Qué elementos comunes presentan los textos? ¿Solo a nivel temático? ¿En qué no se parecen los textos? Los estudiantes deberán aportar ejemplos.
- ¿Cómo resuelven los textos el binomio estar vivo/sentir la vida?
- ¿Cuál de los dos textos se escribió primero? ¿El escrito en segundo lugar es menos original que el primero? ¿El autor del segundo texto conoció al primero? ¿Existen textos similares escritos entre la aparición de uno y otro? En todo caso, ¿un texto es una copia del otro? Los estudiantes difícilmente podrán responder a todas estas preguntas, pero ellas son pertinentes para centrar el debate sobre la cuestión de que ambos textos pertenecen a una misma tradición, una cadena que conecta distintas obras, de las que únicamente son eslabones que en la propuesta didáctica quedan resaltados. El docente actuará aquí para marcar la existencia de ese hilo al que quedan adscritos los textos y marcar la importancia de la tradición.
- ¿Con qué material literario se relacionan estos textos? ¿Son materiales totalmente convergentes o hay divergencias y diferencias? Con ello se advertirá que un texto puede estar conectado por diversos motivos y de distinta forma con otros que tienen poco que ver entre sí.

3.3. *Fase de consolidación*

Esta fase tiene como objetivo trabajar la creatividad del estudiante.

Primera actividad: construir por grupos un catálogo de textos donde se evidencie la existencia del fenómeno de la intertextualidad en sus diferentes formas (estructura, temas, tópicos, parodia, etc.). Los estudiantes se valdrán de ejemplos de sus lecturas.

Segunda actividad: elaborar de forma individual un texto en el que exista una o varias intertextualidades. Exposición ante el grupo de dicho texto. El grupo debe saber identificar la intertextualidad y señalar en qué consiste. El profesor actuará como moderador de la actividad. En el caso en que el grupo no pueda identificar la intertextualidad será el propio alumno el que la explique y señale el lugar en el que está en su texto y el valor que tiene. En este caso el profesor explicará en relación con la teoría el motivo por el que no se ha identificado la intertextualidad. El profesor seleccionará una serie de textos para la exposición.

Tercera actividad: los estudiantes elegirán un texto de los que hayan sido presentados en la actividad anterior. Identificarán con claridad la intertextualidad existente y después elaborarán de forma individual un texto propio en el que esté presente también esa intertextualidad. Terminada la composición de los textos el profesor seleccionará dos al azar y realizará preguntas convergentes con actividades de la fase de desarrollo: ¿el autor del texto A se basó en el texto B? ¿Son estos textos originales? ¿qué importancia tiene en ellos la intertextualidad? Abundará el profesor en aclarar conceptos como el de originalidad, creatividad o copia.

3.4. La intertextualidad en la literatura infantil y juvenil. Propuestas de trabajo

La intervención didáctica muestra al estudiante que un texto está conectado de diversa forma con otros materiales literarios. El profesor abundará ahora en esta idea nuclear de la intertextualidad para consolidar el aprendizaje y relacionarlo con otro concepto más amplio que explota la relación existente entre las distintas formas de arte, la intermedialidad³. Para ello expondrá ejemplos diacrónicos de la literatura española y expondrá una propuesta de trabajo con unas pautas básicas que, considerando el currículo de la Educación Primaria, sirvan de base al estudiante para elaborar un ejercicio práctico donde se trabaje la intertextualidad. Se trata de una actividad de refuerzo para consolidar el aprendizaje y potenciar el trabajo autónomo.

El docente propondrá dos ejemplos más sobre el concepto de intertextualidad. El primero quiere mostrar que este fenómeno siempre se ha dado en la literatura y no es exclusivo de sociedades interconectadas ni causado por el proceso imparable de globalización. El segundo pretende ilustrar la relación que la literatura tiene con otras artes y su significado en la construcción de una idea de mundo. En ambos casos el profesor apoyará los ejemplos con el material apropiado.

El docente explicará brevemente qué son las cantigas de amigo. Se trata, como se sabe, de pequeñas composiciones poéticas de la tradición gallego-portuguesa medieval, donde el motivo temático es la confidencia de una joven que, triste, se lamenta ante su madre, unas amigas o la naturaleza por la separación del amado o por su despedida ante la llegada del

3 Se trata de un concepto estético, cultural y comunicativo acuñado por el poeta visual Dick Higgins para aludir a la construcción de un producto artístico a partir de la hibridación de técnicas y recursos propios de más de un lenguaje artístico. Pone, por tanto, su foco de atención en las interrelaciones que establecen las distintas artes para crear obras y comunicar con ellas, constituyendo por ello un elemento de primer orden en el conocimiento de una cultura. Su incorporación a la enseñanza resulta, en fin, muy necesaria para mostrar la manera compleja en la que se generan las obras, sobre todo (aunque no exclusivamente) en el siglo XXI.

día. Por tanto, el asunto principal es el sentimiento femenino. En otros lugares de la Romania⁴ en el mismo periodo proliferaron composiciones líricas similares donde la voz de la mujer y sus sentimientos son los elementos esenciales. Así en el caso alemán nos encontramos con la *Frauenlied*⁵ (con la variante *Tageslied*) y en el caso francés con la *chanson de femme*⁶. Todas estas composiciones parecen estar conectadas, generando un tupido tejido de relaciones donde late una poesía popular más arcaica o la lírica provenzal y donde se desarrollan también subgéneros muy parecidos. El segundo ejemplo, también de la Edad Media, pretende abordar como un texto está conectado con otras obras de arte que reflejan una misma visión del mundo. Para ello nos vamos a apoyar en el trabajo del profesor Juan Manuel Rozas sobre el clérigo simple donde explica la estructura del milagro IX titulado «El clérigo simple» de la colección de *Milagros de Nuestra Señora* de Gonzalo de Berceo. Se trata de un milagro donde se narra la situación por la que pasa un fraile poco preparado para decir la misa y que es expulsado de su labor por su superior. Entristecido y con fe verdadera se encomienda a la Virgen para ser restituido en su oficio, petición que es atendida por María. La estructura del milagro es comparada por Rozas con el tímpano de una catedral gótica (Rozas, 1975). El texto de Berceo pretende, situándola en el centro, ensalzar a la Virgen María, el mismo lugar que ocupa jerarquizada en un tímpano gótico. De esta manera las obras ofrecen una visión del mundo convergente donde sobresale la importancia de María. No debe sorprendernos el hecho de que en el siglo XIII, época en la que se escribe esta obra de Berceo, Europa viva un aumento enorme de la devoción mariana, que se traslada de una manera u otra a las artes. Con este segundo ejemplo se explica al estudiante el concepto de intermedialidad. Con el fin de consolidar conocimientos el profesor recurrirá a la película *Shrek* para tratar su origen, influencias y materiales a partir de la siguiente pregunta hecha a los estudiantes: ¿Puede la película *Shrek* ser considerada una batidora?

El profesor pondrá a disposición de los estudiantes en el campus virtual de la asignatura un documento en PowerPoint en el que quedan recogidos los contenidos teóricos desarrollados en la presente intervención junto a ejemplos ilustradores. Este material será tenido en cuenta en la realización del ejercicio práctico individual que debe realizar el alumno.

La actividad de refuerzo termina con una propuesta de trabajo que se realizará de forma individual y fuera del periodo lectivo de la asignatura. Se trata de la elaboración de un ejercicio para explicar a alumnos de sexto curso de Educación Primaria el concepto de intertextualidad a partir del género literario de la literatura fantástica y de uno de sus elementos más significativos, la presencia de monstruos. El profesor seleccionará para ello diverso material y dará como pautas básicas de elaboración de la intervención el planteamiento de actividades

4 Término utilizado por E. R. Curtius para referirse a los antiguos territorios del imperio romano en Europa donde proliferó una cultura común asentada sobre la antigüedad clásica que sirvió de base sobre la que surgieron y afinaron las distintas literaturas europeas modernas.

5 Son breves composiciones antiguas alemanas puestas en boca de la mujer, donde se queja por la separación de su amado, que le causa un gran dolor. Cabe destacar como variante la *Tageslied*, que presenta a la pareja de amantes que han pasado la noche juntos y deben separarse tras la llegada del alba.

6 Son pequeñas composiciones poéticas francesas de la época medieval que están puestas en boca de una mujer y que tratan desde el dolor el tema del amor. Sobre esta definición básica presentan distintas variantes o subgéneros.

en que sean tratados aspectos como la presencia de bestias en las obras, sus características y formas de definición, similitudes que presentan con otros monstruos aparecidos en otros materiales conocidos y valoración de sus significados, además de realizar su catalogación⁷. Este trabajo de cierre pretende que el estudiante del Grado de Primaria, ahora profesor, se aproxime al bestiario y lo perciba como un elemento de la tradición literaria que está presente y es definidor de la literatura fantástica juvenil y que explique a partir de ese elemento y esta literatura en el nivel señalado el concepto de intertextualidad. La actividad será entregada al profesor para su corrección y considerada para la evaluación de esta intervención.

4. RESULTADOS DE LA PROPUESTA

Se logra con la intervención el dominio por parte del estudiante del concepto de intertextualidad, un elemento de la teoría literaria de gran significado para comprender la literatura. Ello ha conllevado una reflexión sobre el valor que tienen en la generación de material literario y artístico términos como originalidad, creatividad y tradición. Ha supuesto también el dominio de su tipología y formas de expresión y el acercamiento a otro concepto de una dimensión todavía mayor, la intermedialidad, que permite conectar la literatura con otras formas de expresión artísticas. La intervención, por lo demás, pone a disposición del estudiante un banco de ejemplos de textos que presentan intertextualidad con el fin de que pueda ser ampliado a partir de la lectura individual de obras, circunstancia que permitirá dimensionar mejor la importancia del recurso trabajado.

La intervención, en cualquier caso, arroja frutos referidos también a la doble faceta con la que se ha diseñado, considerando por un lado al receptor de la misma como estudiante del Grado de Educación Primaria que debe mostrar casi al final de su etapa formativa el manejo de las competencias de este título y, por otro, como profesor que conforme al currículo de Educación Primaria elabora una práctica para explicar a los niños de sexto curso de la Educación Primaria este concepto. Este proyecto, por tanto, favorece el desarrollo integral del estudiante al atender tanto a su formación como al aspecto profesionalizante de esta. Permite, además, reforzar otros contenidos que se trabajan en otras materias propias del título, por lo que sirve de apoyo y refuerza la transversalidad. Así el estudiante advertirá la presencia y aplicación de una metodología que le es ya familiar y considerará aspectos de la literatura juvenil que se abordan también en el plano teórico. Por todo ello podemos concluir que la intervención alcanza los objetivos planteados, aunque puede ser mejorada dado que se observaron en su realización deficiencias de distinto tipo referidas fundamentalmente a la temporalización y la dinámica de trabajo dentro de los grupos.

7 Para la realización de este ejercicio práctico se propone como material básico la trilogía *Guardianes de la ciudadela* de Laura Gallego, que reúne *El bestiario de Axlin*, *El secreto de Xein* y *La misión de Rox*, obras en las que se narra la historia de un mundo donde los personajes viven, se enfrentan o sufren las amenazas de distintos monstruos. Este material se podrá ampliar con otros que sean aportados por los estudiantes, como otras obras de la literatura fantástica juvenil, bestiarios juveniles, adaptaciones cinematográficas sobre libros, videojuegos, etc. Sobre la cuestión, además, el profesor ofrecerá una bibliografía básica que permita la aproximación del estudiante al Bestiario.

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes primarias

- BORGES, Jorge Luis (1990): «Instantes». En PONIATOWSKA, Elena: *Todo México*, tomo II. México: Editorial Diana, p. 144.
- WELCH, Johnny (2003): «La muñeca de trapo». *Revista Almiar* (Primera época), pp. 4-5.

Fuentes secundarias

- AUSUBEL, David Paul (2002): *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Paidós.
- BARKLEY, Elisabeth F., CROOS, Patricia y MAJOR, Claire Howell (2007): *Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario*. Madrid: Morata.
- BARTHES, Roland (1988): *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.
- CURTIUS, Ernst Robert (1985): *Literatura europea y Edad Media latina*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ESTÉBANEZ CALDERÓN, Demetrio (1996): *Diccionario de términos literarios*. Madrid: Alianza Editorial.
- GENETTE, Gérard (1989): *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- GRAHAM, Allen (2000): *Intertextualidad*. London: Routledge.
- KRISTEVA, Julia (1978): *Semiótica, 1 y 2*. Madrid: Fundamentos.
- LOTMAN, Yuri M. (1996): *La semiosfera. Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid: Cátedra.
- MARCHESI, Angelo y FORRADELLAS, Joaquín (1994): *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*. Barcelona: Ariel.
- MASGRAU-JUANOLA, Mariona y KUNDE, Karo (2018): «La intermedialidad: un enfoque básico para abordar fenómenos complejos en el aula». *Arte, individuo y sociedad*, 30, 3, pp. 621-637.
- ROZAS, Juan Manuel (1975): «Composición literaria y visión de mundo: el clérigo ignorante de Berceo». En *Studia hispanica in honorem Rafael Lapesa*, tomo III. Madrid: Gredos, pp. 431-452.
- SLAVIN, Robert (1999): *Aprendizaje cooperativo*. Buenos Aires: Aique.
- TORREGO, Juan Carlos y NEGRO, Andrés (2012): *Aprendizaje cooperativo en las aulas: fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Alianza Editorial.

Normativa y legislación considerada

- Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura*. 16 de junio de 2014, 114, pp. 18965-19283.

- Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilita para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria, y las Directrices para el diseño de titulaciones de la Universidad de Extremadura. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 2007, 312, pp. 53735-53738.

ANEXO. TEXTOS UTILIZADOS EN LA INTERVENCIÓN

Texto 1. Instantes

Si pudiera vivir nuevamente
mi vida. En la próxima trataría de
cometer más errores
no intentaría ser tan perfecto,
me relajaría más.
Sería más tonto de lo que he sido,
de hecho tomaría muy pocas cosas
con seriedad. Sería menos higiénico.
Correría más riesgos, haría más
viajes, contemplaría más atardeceres,
subiría más montañas, nadaría más ríos
Iría a más lugares donde nunca
he ido, comería más helados y menos
habas, tendría más problemas reales
y menos imaginarios.
Yo fui una de esas personas que vivió
sensata y prolíficamente cada minuto
de su vida; claro que tuve momentos
de alegría.
Pero si pudiera volver atrás trataría
de tener solamente buenos momentos.
Por si no lo saben de eso está hecha
la vida, sólo de momentos; no te pierdas
el ahora.
Yo era uno de éstos que nunca iban
a ninguna parte sin su termómetro;
una bolsa de agua caliente, un paraguas
y un paracaídas; si pudiera volver a vivir,
viajaría más liviano.
Si pudiera volver a vivir comenzaría
a andar descalzo a principios de la
primavera y seguiría así hasta concluir
el otoño.

Darí más vueltas en calesita,
contemplaría más amaneceres y jugaría
con más niños, si tuviera otra vez la vida
por delante.
Pero ya ven, tengo 85 años y sé que
me estoy muriendo.

[Atribuido a Jorge Luis Borges]⁸

Texto 2. Si Dios me obsequiara un poco de vida

Gabriel García Márquez se retiró hace tiempo de la vida pública por razones de salud: cáncer linfático. Parece que está perdiendo la batalla. Vive en críticas y graves condiciones, por eso ha enviado una carta de despedida a sus amigos. Aquí está el maravilloso texto de uno de los colombianos más brillantes y admirables que han existido:

Si por un instante Dios se olvidara de que soy una marioneta de trapo y me regalara un trozo de vida, posiblemente no diría todo lo que pienso, pero en definitiva pensaría todo lo que digo.

Darí valor a las cosas, no por lo que valen, sino por lo que significan. Dormiría poco, soñaría más; entiendo que por cada minuto que cerramos los ojos, perdemos sesenta segundos de luz.

Andaría cuando los demás se detienen, despertaría cuando los demás duermen. Escucharía cuando los demás hablan, y ¡cómo disfrutaría de un buen helado de chocolate!

Si Dios me obsequiara un trozo de vida, vestiría sencillo, me tirarí de bruces al sol, dejando descubierto, no solamente mi cuerpo sino mi alma.

Dios mío, si yo tuviera un corazón, escribiría mi odio sobre el hielo, y esperaría a que saliera el sol. Pintaría, con un sueño de Van Gogh sobre las estrellas, un poema de Benedetti, y una canción de Serrat sería la serenata que les ofrecería a la luna.

Regaría con mis lágrimas las rosas, para sentir el dolor de sus espinas, y el encarnado beso de sus pétalos.

8 El poema «Instante» es apócrifo y no fue escrito por Borges, aunque se le ha atribuido en multitud de ocasiones. María Kodama, viuda y albacea del escritor, insistió en ello muchas veces. Parece, en cambio, que fue publicado por primera vez en prosa y con muy pocas variantes en la revista *Reader's Digest* y que su autor fue el humorista Don Herold. El poema, en cualquier caso, fue publicado atribuido a Borges en la revista mexicana *Plural* en mayo de 1989, fecha en la que Kodama sitúa su escritura y publicación de la mano de Nadine Stair. Elena Poniatowska lo atribuye al argentino en la obra *Todo México*, que después pasó a la compilación *Borges y México*, que realizó Miguel Capistrán. De esta forma se alimentó un error de autoría que tuvo otro momento álgido en 2005 cuando el cantante Bono, miembro del grupo de música U2, leyó y atribuyó este poema en un programa de la televisión mexicana Teletón. Este texto, sea como fuere, guarda estrecha relación con otro escrito con seguridad por Borges, el titulado «Remordimiento», que fue publicado en el periódico *La Nación* el día después de la muerte de su madre. Del poema existen, en fin, numerosas versiones con muchas variantes, hecho que no debe sorprendernos si se consideran las formas de difusión que ha tenido (periódicos, correos electrónicos, Twitter, Facebook, compilaciones, periódicos, etc.). El problema de autoría que presenta es similar al segundo texto propuesto para realizar la intervención, «Si Dios me obsequiara un trozo de vida». En la selección de estos textos para hacer la intervención se ha considerado esta coincidencia, que apunta a la circulación libre y sin control de los mismos en diferentes soportes y que permite mostrarlos con claridad como buenos eslabones de una cadena de obras en los que se trabaja el arrepentimiento por no haber sabido vivir de verdad.

Dios mío, si yo tuviera un trozo de vida... No dejaría pasar un solo día sin decirle a la gente que quiero que la quiero. Convencería a cada mujer u hombre de que son mis favoritos y viviría enamorado del amor.

A los hombres les probaría cuán equivocados están al pensar que dejan de enamorarse cuando envejecen, sin saber que envejecen cuando dejan de enamorarse. A un niño le daría alas, pero le dejaría que él sólo aprendiese a volar. A los viejos les enseñaría que la muerte no llega con la vejez sino con el olvido.

Tantas cosas he aprendido de ustedes, los hombres... He aprendido que cuando un recién nacido aprieta con su pequeño puño, por vez primera, el dedo de su padre, lo tiene atrapado para siempre. He aprendido que un hombre sólo tiene derecho a mirar a otro hacia abajo, cuando ha de ayudarlo a levantarse.

Son tantas las cosas que he podido aprender de ustedes, pero realmente de mucho no habrán de servir, porque cuando me guarden dentro de esa maleta, infelizmente me estará muriendo.

[Atribuido a Gabriel García Márquez]⁹.

9 La autoría de este texto es también polémica. Parece que su autor es el ventríloquo y humorista Johnny Welch. Este cómico participó en un show Teletón en Santiago de Chile y en él presentó a través de su muñeco el poema. Poco después repitió en México, tras el éxito alcanzado, el mismo número y esto hizo que el texto fuera incorporado al libro *Lo que me ha traído la vida* que la editorial Selector publicó en 1996. Desde ese momento debió difundirse libremente alejándose de su autor, hecho que hace que fuera publicado en el periódico *La República* en 1997 como obra de García Márquez por el periodista Mirko Lauer, que asumió sin investigación alguna la autoría al saberse que el colombiano recibía por entonces tratamiento de un cáncer linfático en California. El propio García Márquez descartó ser el autor del texto, que circulaba profusamente por internet en numerosas versiones y con títulos muy distintos como «La Marioneta», «El muñeco[a] de trapo», «La carta de despedida de García Márquez» o «Si Dios me obsequiara un trozo de vida». En numerosos encuentros y entrevistas Márquez y Welch aclararon el entuerto, aunque tal circunstancia no logró acabar con la atribución al colombiano. Al contrario, tras su muerte, el texto se convirtió en una especie de homenaje. Este texto es, por tanto, ejemplo claro de la difusión de bulos en internet y la forma en que este soporte tergiversa la verdad y alimenta desinformaciones.

INNOVACIÓN DIDÁCTICA EN TEXTOS FUNDAMENTALES DE LA LITERATURA MEDIEVAL ESPAÑOLA: HACIA GUÍAS DE LECTURA

Francisco Javier Grande Quejigo

1. UN DIAGNÓSTICO INICIAL

La asignatura de *Textos fundamentales de la literatura medieval española* situada en segundo curso del grado de Filología hispánica de la Universidad de Extremadura ofrece la dificultad docente de tener que cursarse mediante la lectura y análisis de textos en castellano medieval en un momento de su formación en el que todavía no tienen conocimientos de gramática histórica que les permitan una suficiente competencia lectora. Por ello, nos hemos planteado el desarrollo de herramientas docentes que permitan subsanar esta deficiencia formativa de los alumnos para que su acceso a los textos medievales sea eficaz sin renunciar a que se realice en su versión lingüística original, esto es, en castellano medieval.

Para ello, hemos diseñado en el presente curso una actividad de diagnóstico, realizada en la primera quincena del mes de noviembre, para determinar las principales dificultades de nuestros alumnos para desarrollar la lectura autónoma y la interpretación de los textos literarios de lectura obligatoria escritos en castellano medieval. La obra elegida, por su pertinencia curricular, ha sido *El conde Lucanor* de don Juan Manuel, lectura obligatoria en la asignatura.

Se han realizado tres actividades de diagnóstico:

1. Comentario de un cuento en clase, previamente anotado, elaborando un elenco de palabras y expresiones difíciles y comprobando si la anotación había sido suficiente para su comprensión literal.
2. Exposición en clase por grupos de una batería de preguntas interpretativas que exigían la previa comprensión literal de los textos seleccionados. Las ediciones de acceso eran libres observándose en los comentarios y diálogo de la clase aquellas que ofrecían una suficiente anotación y las que se consideraban insuficientes.
3. Tutorías individuales de diagnóstico de dificultades de acceso lingüístico e interpretativo a los textos trabajados.

Los resultados del diagnóstico muestran que la anotación de los textos, cuando es suficiente, subsana las dificultades para la comprensión literal de los textos, pero ralentiza el proceso de lectura y dificulta, por interrumpir el ritmo de lectura, la comprensión y la interpretación del sentido del texto, en especial es difícil de apreciar la estructura e intencionalidad de los textos

leídos. Por ello, se advierte que es necesario guiar la lectura mediante itinerarios que vayan orientando a los alumnos sobre la estructura e intencionalidad de los textos que se han de leer.

2. TEXTOS ANOTADOS Y ACTIVIDADES FORMATIVAS

Para las dos primeras actividades de diagnóstico hemos utilizado los materiales incluidos en nuestro libro *Prácticas de Textos de la literatura española medieval* (2021).

En concreto hemos realizado el contraste de lectura del ejemplo VII, *Doña Truhana*, realizado en clase en tres versiones de manera sucesiva: a) en castellano medieval según la versión en castellano antiguo incluida en *Ciudad Seva*, portal de internet del escritor Luis López Nieves¹; b) la versión anotada de la práctica 32 de *Prácticas de la literatura española medieval* (Grande Quejigo 2021: 207-208); c) la versión en castellano actual del portal *Ciudad Seva*². El resultado ha mostrado graves incomprensiones léxicas y morfosintácticas en la primera lectura. Una comprensión suficiente en la segunda lectura anotada, donde las dificultades léxicas se subsanan, aunque se mantienen algunas dificultades morfosintácticas. Por último, la lectura modernizada, tras la lectura anotada, no aportaba prácticamente nada, más allá de solucionar alguna construcción morfosintáctica.

La segunda actividad de diagnóstico, basada en la práctica 33 de *Prácticas de la literatura española medieval* (Grande Quejigo 2021: 211-213), ha permitido una libertad de acceso a los textos en diversas ediciones. Los alumnos que han utilizado ediciones en castellano medieval sin notas, como son las de *Ciudad Seva*, o la excelente edición de C. Alvar y S. Finci³, han tenido problemas de comprensión que les han dificultado, cuando no impedido, la realización correcta de alguna de las cuestiones planteadas. Los alumnos que han utilizado las ediciones recomendadas, la edición de J. M. Bleuca (2010), (Madrid, Castalia, 1971, actualizada en 2010 por Fernando Gómez Redondo) o la de G. Serés (2006) han comprendido el texto y, sobre todo quienes han utilizado la edición profusamente anotada de Serés (2006, con amplias notas lingüísticas y culturales) han conseguido una mayor profundidad y rigor en sus respuestas. Sin embargo, los alumnos que han trabajado con ediciones anotadas reconocen en las tutorías individuales realizadas haber tenido que dedicar más tiempo y esfuerzo en su lectura, pues han ido deteniendo su proceso de lectura para leer las notas y tener que volver a releer el texto para incorporar en su lectura la información recibida. También hemos encontrado alumnos que han leído directamente el texto en su versión modernizada, bien en *Ciudad Seva* o en ediciones modernizadoras como las de *Odres Nuevos* de la editorial Castalia (Moreno Báez, 1953). En este caso las respuestas han sido generalmente superficiales, cercanas a la paráfrasis, quizás facilitada por la facilidad léxica que aleja al alumno del contexto cultural que exige el acceso al castellano medieval.

1 Accesible en la dirección <https://ciudadseva.com/category/libros-completos/el-conde-lucanor-antiguo/> [mayo de 2023].

2 Accesible en la dirección: <https://ciudadseva.com/category/libros-completos/el-conde-lucanor/> [mayo de 2023].

3 La edición es accesible en el portal @medieval: <https://pamaseo.uv.es/AulaMedieval/AulaMedieval.php?id=ElCondeLucanor> [mayo de 2023].

3. PROPUESTA DE GUÍA DE LECTURA

Desde el diagnóstico realizado, proponemos para el próximo curso la siguiente guía de lectura que permita la lectura autónoma de los alumnos, de una selección de pasajes y ejemplos del *El Conde Lucanor* de don Juan Manuel.

3.1. Ediciones recomendadas

La lectura de *El Conde Lucanor* ha de realizarse en alguna de las solventes ediciones críticas de la obra, como son la edición de J. M. Blecua (Madrid, Castalia, 1971, actualizada en 2010 por Fernando Gómez Redondo) o la de G. Serés, con estudio preliminar de G. Orduna (Barcelona, Crítica, 1994, actualizada en la edición de Barcelona, RAE-Círculo de Lectores-Galaxia Gutenberg, 2006).

Menos recomendables son las ediciones en línea de C. Alvar y S. Finci (*Obras completas*)⁴ y de Luis López Nieves (en *Ciudad Seva*) por carecer de notas.

Una introducción a la obra se encuentra, además de en las introducciones de las ediciones indicadas (salvo la de *Ciudad Seva*) en el epígrafe 6.3 de nuestro manual *Aproximación a la literatura castellana de la Edad Media* (2020).

3.2. Guía de lectura

Anteprólogo y prólogo.

- ¿Qué información nos dan los textos sobre el autor? ¿Cuál es la intención que tiene el autor al escribir la obra?
- ¿Con qué estilo se propone escribirla?
- ¿Qué hilo conductor tiene la obra?

I. De lo que contesció a un rey con su privado.

- ¿Qué consejo pide el Conde Lucanor? ¿Qué consejo le da Patronio? ¿Es necesario el consejo y el consejero según el ejemplo?
- ¿Qué fuente tiene el ejemplo?
- La trama narrativa del ejemplo es una trampa: observa cómo se plantea y cómo se soluciona. ¿Tiene algo que ver con las obligaciones de gobierno de un noble?

III. Del salto que fizo el rey Richalte de Inglaterra en la mar contra moros.

- ¿Qué problema tiene el conde Lucanor? ¿Lo resuelve Patronio?
- ¿De qué debe preocuparse un noble y cómo debe vivir según don Juan Manuel para mantener la honra y la salvación de su alma?

4 <https://parnaseo.uv.es/@Medieval.html> [mayo de 2020].

- La obra es un complejo cuento en el que un relato se inserta en otro: observa cómo ocurre eso en el texto y delimita sus partes.
- ¿Qué fuente utiliza don Juan Manuel para componer su relato?

IV. De lo que dixo un genovés a su alma cuando se ovo de morir.

- ¿Qué quiere enseñar don Juan Manuel con el ejemplo del genovés? ¿Cómo se debe aplicar el consejo en la vida de un noble?
- El relato es muy simple, es una breve anécdota, intenta explicar por qué don Juan Manuel utiliza relatos complejos y relatos simples en su libro.
- Aunque breve, el relato se acerca al lector castellano vistiendo al personaje como si viviese en la Castilla medieval. Señala esta caracterización en el texto.

V. De lo que contesció a un raposu con un cuervo que tenié un pedaço de queso en el pico.

- ¿Por qué el consejo y el ejemplo tratan sobre el engaño?
- Advierte la importancia de la media verdad que hace que Patronio interrumpa su relato, ¿por qué lo hace?
- ¿Cuántas soluciones ofrece Patronio al conde Lucanor?
- Las fábulas esópicas tienen un gran éxito y difusión en la Edad Media, don Juan Manuel las trata con gran originalidad: observa en este relato la argumentación de causa y efecto que hace el zorro al describir las bondades del cuervo (esta argumentación es original de don Juan Manuel).

VII. De lo que contesció a una mujer quel dizién doña Truana.

- ¿Este cuento de la lechera medieval qué tiene que ver con las obligaciones de gobierno de un noble?
- Este ejemplo nos muestra de manera muy clara la estructura de todos los capítulos de la obra que siempre tiene cuatro partes: 1) El caso que expone el conde Lucanor pidiendo consejo, 2) El ejemplo que narra Patronio ilustrando el caso; 3) la solución que da Patronio del caso mediante un consejo que acepta el conde Lucanor; 4) la aprobación de don Juan Manuel que hace unos versos como moraleja. Señala estas partes en este cuento y tenlo en cuenta en el resto de cuentos que leas.
- El cuento muestra un costumbrismo muy propio de la vida rural, intenta descubrir cuál es.

XI. De lo que contesció a un deán de Sanctiago con don Yllán, el grand maestro de Toledo.

- Este es el relato más complejo de todo el libro porque tiene una estructura circular (se cierra al igual que se inicia) y tiene una progresiva concatenación de situaciones. Señala esta compleja estructura del relato en tu lectura.
- Observa cómo en la progresión del personaje se caracterizan los distintos grados de la carrera eclesiástica de la época, que era la única que permitía romper con la rígida sociedad estamental de la Edad Media.
- ¿Por qué y para qué le cuenta este relato Patronio al Conde Lucanor?

XIII. Del miraglo que fizo sancto Domingo cuando predicó sobre el logrero.

- ¿Es lícito para un noble poseer riquezas según el exemplo?
- Don Juan Manuel era un devoto de Santo Domingo y utiliza en sus relatos en ocasiones fuentes y técnicas propias de los sermones. Señala en este ejemplo su presencia.

XVI. De la respuesta que dio el conde Ferrant Gonsales a Muño Laýnez, su pariente.

- Esta anécdota cronística trata de un tema básico para el noble: la honra. ¿Qué concepto de honra puede verse en este episodio? ¿Tiene que ver con la vida de don Juan Manuel?
- ¿Qué fuente y qué originalidad tiene don Juan Manuel en este relato?

XXII. De lo que contesció al león et al toro.

- ¿Quién es el responsable del enfrentamiento entre el león y el toro? ¿La historia del exemplo es apropiada para la vida de un conde del siglo XIV? ¿Por qué?
- ¿Cuántas partes puedes señalar en el relato?
- ¿El comportamiento y la caracterización de los animales es igual al de las fábulas de Esopo? ¿Por qué?

XXV. De lo que contesció al conde de Provençia, cómo fue librado.

- ¿Por qué puede interesar a un noble del XIV el tema del matrimonio? ¿Se ve esta preocupación en el relato?
- ¿Qué noble es más ejemplar: el cristiano o el musulmán? ¿Por qué? Ten en cuenta que quizás puedan serlo los dos.
- ¿Está de acuerdo la crítica con la fuente de este relato? ¿Qué demuestra la respuesta anterior sobre la originalidad de don Juan Manuel?
- La narración es bastante compleja y, en cierta medida, semeja un libro de caballerías con abundantes giros en su relato. Traza la estructura de la historia y señala qué elementos comunes tiene el exemplo con las aventuras itinerantes de los libros de caballería.

XXVI. De lo que contesció al árbol de la mentira.

- Este cuento de clara temática moral, ¿tiene algo que ver con la vida política de un noble del siglo XIV? ¿Por qué?
- Este cuento es de los pocos que utiliza la alegoría en su relato. ¿Te parece acertado el recurso para la eficacia de su lección moral? ¿Por qué?
- En más de una ocasión el relato del exemplo se articula como una antítesis. ¿Ocurre así en este relato? ¿Por qué?

XXIX. De lo que contesció a un raposo que se echó en la calle e se fizo muerto.

- ¿Qué problema de la vida nobiliaria se atiende en este exemplo? ¿Te parece prudente y acertado el consejo de Patronio? ¿Por qué?
- Los personajes de la fábula se retratan con un gran costumbrismo propio de la Castilla del XIV. Pon ejemplos de ello y valora su utilidad didáctica.

XXXII. De lo que contesció a un rey con los burladores que fizieron el paño.

- Nuevamente el engaño es el tema dominante de este exemplo, como lo fue del ejemplo V. ¿Qué semejanzas y qué diferencias se observan en ambos casos? ¿Por qué debe en ambos exemplos ser cuidadoso el noble con los engañadores?
- Como en otras ocasiones la fuente de este relato es imprecisa. ¿Qué nos dice eso sobre la originalidad de don Juan Manuel?
- ¿Qué elementos propios del costumbrismo castellano medieval puedes señalar en el texto?
- La estructura narrativa se basa nuevamente en la antítesis entre realidad y fingimiento. Señala en el texto cómo se produce.

XXXV. De lo que contesció a un mancebo que casó con una muger muy fuerte et muy brava.

- ¿Qué tema es el que se desarrolla en el exemplo: el matrimonio provechoso o el comportamiento social del conde? ¿Por qué?
- ¿Es machista en su desarrollo? Ten en cuenta para tu respuesta tanto el final del exemplo (la anécdota del suegro) como el consejo final que Patronio da al Conde.
- El relato ofrece una gradación narrativa de motivos encadenados. Descríbela. ¿Te parece acertada para la doctrina que intenta ilustrar? ¿Por qué?

XL. De las razones por que perdió el alma un siniscal de Carcassona.

- ¿Cómo se aplica el relato a la vida del Conde? ¿Por qué ha de preocuparse un noble del siglo XIV según el consejo de Patronio?
- El relato tiene dos planos narrativos que se corresponden con las dos partes de su historia. Señálalos en el texto.
- Las fronteras entre realidad natural y sobrenatural son muy difusas en la Edad Media, porque para ella ambas forman parte de la misma realidad. Demuéstralo con ejemplos de la lectura de este exemplo.

XLIII. De lo que contesció al Bien et al Mal, et al cuerdo con el loco.

- ¿Qué soluciones propone Patronio a la pregunta del Conde? ¿Por qué ofrece un doble relato en el exemplo?
- El exemplo en este caso son dos relatos yuxtapuestos. Señálalos en el texto.
- ¿Qué fuentes utiliza don Juan Manuel en su relato? ¿Qué nos dice sobre la autoría y creatividad de don Juan Manuel la elección de esas fuentes en un único exemplo?
- Observa el contraste entre la historia alegórica y el costumbrismo de la segunda historia comentando algún ejemplo concreto.

XLVIII. De lo que contesció a don Pero Núñez el Leal et a don Roy Gonzalez de Çavallos et a Don Gutier Roýz de Blagiello con el conde don Rodrigo el Franco.

- Este exemplo es lección de cómo han de ser las relaciones del señor con sus vasallos y viceversa. Describe estas relaciones según aparecen en el relato.

- Como ocurría en el complejo relato del ejemplo XXV, estamos ante otro brevísimo libro de caballerías. Señala su estructura y las semejanzas que se dan entre este relato y las aventuras itinerantes de los caballeros andantes.
- Don Juan Manuel mezcla en este relato hechos ficticios con datos reales. Intenta señalar un ejemplo de cada uno.

XLVIII. De lo que contesció a uno que provava sus amigos.

- El ejemplo tiene una doble interpretación social y espiritual. Señala en el texto ambas e intenta explicar por qué pueden darse ambas interpretaciones de un mismo relato. ¿Tienen ambas que ver con la vida y las obligaciones de un conde medieval? ¿Por qué?
- En su compleja estructura se fusionan tres relatos en uno. Señala en el texto la extensión y la relación entre los tres relatos.

Razonamiento que faze don Juan por amor de don Jaime, señor de Xérica.

- ¿Cómo denomina don Juan Manuel a la primera parte del *Libro del Conde Lucanor* que acaba de terminar? ¿A qué género literario medieval pertenece? ¿Por qué?
- ¿Por qué, si ya ha terminado el proyecto inicial de libro que tenía don Juan Manuel lo continúa ahora? ¿Quién es don Jaime de Xérica?
- Según don Juan Manuel, su libro aprovecha «para salvamiento de las almas et aprovechamiento de sus cuerpos et mantenimiento de sus onras et de sus estados». Clasifica los ejemplos anteriores según sirvan para salvación del alma, mantenimiento de la honra o gobierno de sus estados.
- ¿Cómo ha sido el estilo de los ejemplos? ¿Qué nuevo estilo promete don Juan Manuel? ¿Qué estilo te parece más adecuado para una corte nobiliaria?
- ¿Tiene don Juan Manuel conciencia de autoría? ¿Y conciencia de estilo? Razona tus respuestas.
- ¿Esta nueva parte del libro está yuxtapuesta a la anterior o mantiene con ella una unidad estructural? Fíjate para tu respuesta en el final de este texto.

3.3. Utilidad didáctica de la Guía de lectura

La utilización didáctica de la *Guía* supone el uso de ediciones suficientemente anotadas léxicamente, pues en su defecto los alumnos tendrán serias dificultades de comprensión lectora que la *Guía* no subsana. La principal utilidad de ella, como se advierte en la doble anotación de ediciones didácticas como las realizadas en la colección Castalia Didáctica, consiste en ir articulando y orientando la lectura autónoma del alumno que se desordena y atomiza al tener que recurrir constantemente a las anotaciones léxicas al enfrentarse a los textos medievales. Este esfuerzo en la lectura literal le lleva a una desorientación lectora que necesita de una guía que le permita una comprensión más precisa de los textos leídos enfocando los principales objetos de aprendizaje que se persiguen con la lectura. Al tiempo, en las distintas notas de observación que presenta la *Guía* se van desarrollando destrezas propias del trabajo filológico como son la estructuración de textos, la determinación de temas, la

observación de fuentes, etc. que van haciendo que los alumnos maduren en su competencia lectora y filológica a la hora de leer e interpretar textos literarios.

4. BIBLIOGRAFÍA

- ALVAR, Carlos y FINCI, Sarah (eds.) (2014): DON JUAN MANUEL: *El conde Lucanor*. Valencia: Universidad de Valencia-Parnaseo, Monografías de Aula Medieval. Disponible en <https://parnaseo.uv.es/AulaMedieval/AulaMedieval.php?id=ElCondeLucanor> [mayo de 2023]
- BLECUA, José Manuel (ed.) (2010): DON JUAN MANUEL: *El conde Lucanor*. Madrid: Castalia. Edición actualizada por Fernando Gómez Redondo.
- CIUDAD SEVA (ed.): DON JUAN MANUEL: *El conde Lucanor (antiguo)*. Ed. Luis López Nieves. En *Biblioteca Digital Ciudad Seva*. Disponible en <https://ciudadseva.com/category/libros-completos/el-conde-lucanor-antiguo/> [mayo de 2023]
- GRANDE QUEJIGO, Francisco Javier (2020): *Aproximación a la literatura castellana de la Edad Media*. Cáceres: Universidad de Extremadura. Disponible en <http://dehesa.unex.es/handle/10662/10587> [mayo de 2023].
- GRANDE QUEJIGO, Francisco Javier (2021): *Prácticas de Textos de la literatura española medieval*. Cáceres: Universidad de Extremadura. Disponible en <http://dehesa.unex.es/handle/10662/11912> [mayo de 2023]
- MORENO BÁEZ, Enrique (ed.) (1953): DON JUAN MANUEL: *El conde Lucanor*; versión modernizada. Madrid: Castalia (con múltiples reimpresiones).
- SERÉS, Guillermo (ed.) (2006): DON JUAN MANUEL: *El conde Lucanor*. Barcelona: RAE-Círculo de Lectores-Galaxia Gutenberg.

EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO

EN LA BASE DEL ANÁLISIS DE TEXTOS LITERARIOS

Ismael López Martín

El artículo 2.2.a) de la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario establece, como una de las funciones de la universidad, «la educación y formación del estudiantado a través de la creación, desarrollo, transmisión y evaluación crítica del conocimiento científico, tecnológico, social, humanístico, artístico y cultural, así como de las capacidades, competencias y habilidades inherentes al mismo». El final de la cita resulta de especial interés para las páginas de este trabajo, pues ahonda, entre otros, en la necesidad de dotar a los alumnos de determinadas competencias que les permitan afrontar tareas propias de su titulación universitaria, eminentemente prácticas. Este concepto sigue la línea marcada por la misma ley en su preámbulo, donde se reconoce que «la autonomía del aprendizaje en un entorno digital permite al profesorado centrarse en guiar la reflexión, e innovar la experiencia docente, complementando así el papel tradicional centrado fundamentalmente en el control de la memorización, habida cuenta de la disponibilidad y accesibilidad de la información a través de Internet». Estas dos ideas pueden reunirse, especialmente a partir de un nuevo rol que debe asumir el estudiante universitario orientado hacia el reconocimiento de sus propias competencias y carencias y, a partir de ahí, con el auxilio del profesor, evidenciar los mecanismos necesarios para potenciar su autoaprendizaje.

Como es natural, esa nueva función que se otorga al docente requiere de una profunda reflexión sobre su práctica profesional para dirigirla hacia las nuevas necesidades de los alumnos. A pesar de que estas ideas quedan traslucidas en la nueva ley universitaria, lo cierto es que no hace más que insistir en algunos conceptos y enfoques que ya se vienen empleando desde hace años, todos ellos encaminados hacia el papel protagonista de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, de lo que deben, de esta forma, ser conscientes.

El objetivo de este trabajo es ofrecer alguna estrategia a los estudiantes de Filología Hispánica para que empleen actividades y guías que les permitan reflexionar sobre su aprendizaje (metacognición) en algunas de las competencias transversales del título, ofreciéndoles un material docente entendido como rutina de pensamiento que promueve la metodología innovadora y activa del aprendizaje autodirigido.

Bruning, Schraw y Ronning (1995) explican que el aprendizaje autodirigido contribuye a que los alumnos detecten si han entendido un texto, favoreciendo la metacognición con la evaluación de su progreso y de las habilidades adquiridas. Por su parte, Verkerk, en el marco del Project Zero de la Universidad de Harvard, detalló la metodología del *visible thinking*, en la que incluyó las rutinas de pensamiento (RdP) como uno de sus ejes fundamentales. Esas

rutinas, que Perkins, Tishman y Jay (1998) definen como determinados patrones susceptibles de repetición con el fin de integrar el propio aprendizaje, están en la base de este artículo, que pretende trabajar con los estudiantes un material para fomentar su autoaprendizaje.

El diseño de dicho material en forma de guía para la lectura y análisis de obras del Grado en Filología Hispánica por la Universidad de Extremadura sustenta la creación de rutinas de pensamiento (RdP) orientadas al aprendizaje autodirigido y a la metacognición. Este proceso metodológico tiene su aplicación directa sobre varias competencias transversales (CT) seleccionadas de la memoria del título:

- La CT 2 («Fluidez en la comunicación oral y escrita en la lengua materna») se aborda mediante la reflexión razonada sobre un discurso estructurado que responda a las necesidades mínimas de un comentario de texto.
- La CT 11 («Capacidad para relacionar los distintos conocimientos entre sí, aplicándolos a situaciones diferentes, de manera que se potencie el carácter interdisciplinar de los estudios») está vinculada con los contenidos literarios y el diseño y empleo de guías orientadas a las lecturas del Grado, en las que la interdisciplinariedad está garantizada dada la conjunción de saberes que debe manejar el estudiante para interpretar y comentar convenientemente un texto: historia, geografía, arte, filosofía, religión, ciencia...
- La CT 13 («Capacidad de reflexionar de manera crítica y personal, incluyendo toma de decisiones que coadyuven a la resolución de problemas») fundamenta la metacognición a la que llegarán los estudiantes aplicando las rutinas de pensamiento (RdP) que se les van a facilitar. La progresiva aplicación de la guía permitirá a los alumnos reflexionar sobre su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se trata de dotar a los estudiantes de herramientas que puedan utilizar autónomamente de forma recursiva para lograr la adquisición de competencias transversales directamente vinculadas, además, con las específicas.

Se plantea de la necesidad de introducir mejoras en la docencia del Grado en Filología Hispánica debido a que los estudiantes que ingresan en la titulación desde sus estudios previos no cuentan, en general, con las habilidades y capacidades necesarias para profundizar en las competencias del título desde los primeros semestres. Ello se debe a que en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato se siguen explicando algunos contenidos de Lengua Castellana y Literatura (materia directamente vinculada a la Filología Hispánica) de forma teórica y poco reflexiva. El entrenamiento en el análisis de textos literarios requiere de prácticas continuadas que retroalimenten las propuestas; todo ello necesita de un tiempo dilatado, mucho más del que, desgraciadamente, se dispone en las enseñanzas medias. Los alumnos llegan, pues, sin saber enfrentarse a la interpretación de un texto. No es misión de este trabajo valorar las causas de ese aprendizaje, sino de proponer mejoras ante la problemática que se plantea en las aulas universitarias.

Teniendo en cuenta el nivel previo con el que cuentan los estudiantes, se hace muy necesario que las herramientas que se les ofrezcan fomenten su aprendizaje autodirigido. Los

alumnos de estas primeras etapas no son competentes, en general, para construir sus propios aprendizajes, y por eso tenemos que guiarlos, ayudarlos. El objetivo no es que los discentes cumplan con garantías en su titulación universitaria, sino que, ahondando en el *lifelong learning*, dispongan de recursos para su futuro profesional. Y, ¿por qué es esto importante? Porque un amplio porcentaje de los egresados de Filología Hispánica centra su vida profesional en la docencia en niveles inferiores, por lo que son ellos los que deben introducir después estos procedimientos y esa actualización científica en sus aulas.

El punto de partida para el diseño e implementación de la guía que se ofrece en estas páginas fue una sencilla encuesta de detección de necesidades, integrada por cinco preguntas acerca del nivel de competencia de los alumnos universitarios de primer curso a propósito del comentario de un texto literario.

A la primera pregunta, «¿Conoces un esquema básico aplicable para la elaboración de un comentario de texto?», ocho alumnos respondieron afirmativamente, incluso proponiendo apartados que previsiblemente pueden tener cabida en él, como *época literaria* o *género*. Sin embargo, trece alumnos mostraron su falta de conocimiento sobre dicho esquema, aquilatan-do algunos su respuesta con justificaciones del tipo «lo que recuerdo del Bachillerato», «tendría que repasarlo» o «he hecho algún comentario». Además, otros señalaron que en el esquema debe hablarse de la «introducción, nudo y desenlace» del texto literario o indicar los «contraargumentos», lo que da una cumplida muestra de que los estudiantes, en algún caso, no comprenden la diferencia entre un texto literario y otro que no lo es. Esto puede deberse a que se les ha explicado la literatura desde un perfil historiográfico, como una sucesión de movimientos, corrientes y estéticas y, cada una, con sus autores más representativos. Desde luego, no pretendemos negar la valía de estos conocimientos, más al contrario, defendemos que quienes van a comentar un texto dispongan de esa información porque enriquecerá su análisis. Sin embargo, a los alumnos parece que se les ha olvidado que en los primeros cursos de su formación secundaria se les enseñó por qué un texto podía ser calificado como literario, cuáles eran esas especificidades con respecto a otras producciones.

La segunda pregunta, «¿Has hecho en alguna ocasión comentarios y valoraciones de obras literarias completas o de textos literarios?», cuenta con dieciocho respuestas afirmativas y tres negativas. Entre las primeras hemos de destacar que aducen a que han realizado «alguno», mientras que otros refieren que se han dedicado a ello en niveles inferiores a la enseñanza universitaria.

La tercera pregunta era más específica: «Al realizar un comentario de texto literario, ¿consideras el género al que el mismo pertenece?». En un primer momento nos podría parecer que en un nivel superior no solo es más que conocido el género literario de un texto e incluso sus rasgos diferenciales, por lo que no haría falta ni ahondar en esa cuestión salvo que aparecieran elementos dignos de mención. Sin embargo, tres respuestas negativas alejan esa posibilidad, e incluso algunas de las dieciséis afirmativas, pues, entre estas, aunque la mayoría entiende que es «fundamental para su clasificación», varios alumnos responden que «a veces» tienen en cuenta el género y uno que «depende si toca muchos temas o no», lo que muestra una vez más que, en algún caso, los estudiantes no saben distinguir entre un texto literario y otro que no lo es.

También se pregunta a los estudiantes: «¿Sabrías elaborar una ficha básica para hacer un comentario de texto?». Es una ampliación de la primera, y doce estudiantes responden afirmativamente, aunque varios apostillan que «más o menos», mostrando esa inseguridad que embarga a los alumnos cuando se trata de analizar un texto. La mitad responde negativamente y uno no sabe qué le están preguntando. De este modo podemos inferir que, en ocasiones, la falta de un método o, al menos, de la más mínima estructura de análisis, es una constante porque, en definitiva, pocas veces les hemos enseñado a hacerlo.

La quinta y última pregunta es algo más concreta: «¿Conoces recursos de la teoría de la literatura aplicables al comentario de texto literario (tópica, figuras retóricas, métricas, etc.)?». Aunque cuatro alumnos responden negativamente, en el otro extremo se sitúan hasta quince, aunque varios reconocen que tienen esos conceptos algo olvidados o que sabrían emplearlos «brevemente».

Como se ha ido comentando a lo largo de las líneas anteriores, los alumnos que llegan a la universidad no poseen, en general, las destrezas suficientes para abordar con éxito un comentario de texto literario. De hecho, desconocen esquemas básicos para hacerlo e, incluso, terminología propia de la disciplina. Se trata de una actividad práctica de nuestros estudios que se aprende con la práctica, asumiendo, además, que cada producción propia de acercamiento al texto es diferente. Precisamente esa heterogeneidad lleva a los estudiantes a dudar de sus capacidades. Sin embargo, no debe confundirse la variedad a la que puede estar sujeta la interpretación de un texto con la plausible sistematización de un método de acercamiento a dicho análisis, de los varios que hay. Sería interesante para los alumnos que entendieran que hay determinadas rutinas que pueden ejercitar particularmente con el fin de dominar las bases generales de un comentario de texto. Asumimos que cada texto es diferente y que, incluso, un mismo texto puede interpretarse de formas distintas, opuestas o complementarias, pero defendemos que el empleo de un método sencillo y sistemático da confianza a los estudiantes a la hora de comentar una obra o un fragmento de ella. Deben los estudiantes interiorizar esa guía que desean utilizar y mejorarla, hacerla suya, extender o contraer sus epígrafes de manera que se sientan cómodos con ella y entonces, en ese momento, habrán aprehendido una forma de comentar que podrán emplear cuando corresponda, siendo conscientes, como se ha dicho, de la variedad que aportan unos textos con respecto a otros.

La asignatura de Fundamentos de la Literatura Hispanoamericana pertenece al segundo semestre del primer curso del Grado en Filología Hispánica por la Universidad de Extremadura. La materia parte de las bases precolombinas de la literatura hispanoamericana en castellano para mostrar, a continuación, los textos fundacionales de la época colonial, seguidos del análisis de obras, géneros y estilos de la etapa de la emancipación, del modernismo y de los momentos cruciales del siglo XX en Hispanoamérica. Aunque lo vasto del temario requeriría de una mayor extensión de la asignatura en el tiempo, con las posibilidades que ofrece el plan de estudios se intenta dar respuesta a los objetivos a través de la explicación de los principales rasgos evolutivos de la literatura hispanoamericana, prestando especial atención a momentos culminantes a través de lecturas recomendadas de varios géneros y épocas. Una de esas lecturas bien puede ser la obra poética de Rubén Darío o una selección de sus textos

más representativos o que resulten interesantes para los propósitos del docente. En este sentido, habitualmente se viene seleccionando el poema «Lo fatal», una de las composiciones más célebres del nicaragüense y, por qué no decirlo, un texto de una altura literaria excepcional. Reproducimos, a continuación, el poema (Darío, 2007: 466):

LO FATAL

Dichoso el árbol que es apenas sensitivo,
y más la piedra dura, porque esa ya no siente,
pues no hay dolor más grande que el dolor de ser vivo,
ni mayor pesadumbre que la vida consciente.
Ser, y no saber nada, y ser sin rumbo cierto,
y el temor de haber sido y un futuro terror...
Y el espanto seguro de estar mañana muerto,
y sufrir por la vida y por la sombra y por
lo que no conocemos y apenas sospechamos,
y la carne que tienta con sus frescos racimos,
y la tumba que aguarda con sus fúnebres ramos,
y no saber adónde vamos,
¡ni de dónde venimos...!

Cuando se propone a los alumnos la composición anterior ya se les han explicado los principales rasgos del modernismo, las influencias de las que bebe, sus antecedentes y cómo ha ido evolucionando la obra de Darío. Ocurre que, tras una primera lectura en el aula, varios alumnos dudan sobre la adscripción autorial de este poema, y también dudan de que pertenezca al modernismo. Manifiestan que esto se debe a que, habitualmente, entienden ese movimiento desde la caracterización tópica de lo sensual, lo exuberante, la perfección formal, el color azul, el cosmopolitismo y otras características que, aun siendo totalmente aceptables, quedan superadas por esta composición. Este poema es seleccionado por ese motivo: Darío escribe de otra forma, quizás poco tópica, pero a todas luces acorde con su capacidad.

Los estudiantes, en una primera aproximación, intentan ver en el poema toda la imaginaria modernista que se les ha explicado y aluden al término «sensitivo» (v. 1) o al «estar vivo» (v. 3), pero no van más allá en su análisis ni tampoco cuando se les hace ver que esas palabras seleccionadas por ellos no contienen la exuberancia y la sensualidad a las que se estaban refiriendo. En cuanto a la forma, les extraña la presencia de algún encabalgamiento especialmente fuerte (v. 8) y la medida de los versos finales, aunque no entran en valorar si estos son hipométricos o responden a otro tipo de cuestiones. Ciertamente, merece la pena destacar que algunos alumnos veían en la composición ecos románticos y ciertas reminiscencias de Bécquer. Como puede observarse, plantear «Lo fatal» a los estudiantes sin entrar en mayores indicaciones iniciales les supone un problema para comentarlo y les descoloca de los moldes que tienen preestablecidos para el modernismo, aunque, precisamente por eso, la composición puede interesar al profesor, pues muestra una evolución de la estética de la poesía última de Rubén.

Los estudiantes no son capaces de responder instantáneamente a preguntas del tipo «¿qué veis en este texto?» o «¿qué podemos destacar de esta composición?», lo que lleva a

que el docente tenga en cuenta dos variables complementarias. En primer lugar, no podemos asumir que los alumnos conocen este poema y saben comentarlo, por lo que necesitan tiempo para leerlo varias veces, asimilarlo y ponerlo en conexión con sus conocimientos previos. En ocasiones se nos olvida que los alumnos están aprendiendo, y sus tiempos de respuesta no pueden ser los nuestros. En segundo lugar, necesitan una guía para poder analizar este poema en particular y, en definitiva, un modelo que puedan manipular para aplicarlo a otros textos. Así, es conveniente que el profesor dirija el análisis en el aula, que lo coordine, pero fomentando la participación activa de los alumnos a través de un método estructurado que bien podría sustentarse en cuestiones externas sobre el autor y la obra, estructuras formales (especialmente relevantes y necesarias para una composición poética) y perfiles de contenido y significado. En el caso de la práctica que se propuso, una vez que el profesor desgrana poco a poco las entrañas de «Lo fatal», los estudiantes reaccionan mejor, ofrecen posibles respuestas y lecturas y se sienten más seguros de sus afirmaciones. Como resulta lógico, no todo es válido en un comentario de texto, pero las correcciones del profesor deben basarse en hacer ver al alumno por qué su lectura es errónea o no del todo apropiada en el marco general de la composición. Expliquemos, a continuación, cómo cabría comentar el mencionado poema.

En primer lugar, podemos centrarnos en el contexto general del autor y la obra. Los alumnos saben (o se les debe hacer saber) que, generalmente, reconocer el autor exacto de una composición que aparece sin firmar no es necesario. Evidentemente, si tenemos noticias del autor, mejor, pero lo que interesa es saber enmarcar el texto en su contexto estético. En este caso, «Lo fatal» es uno de los poemas más celebrados de Rubén Darío, autor nicaragüense que escribió la mayor parte de su obra en el último tercio del siglo XIX y en los primeros años de la centuria siguiente. Estamos hablando de uno de los autores más importantes de la literatura en español, por lo tanto, lo normal es que los estudiantes conozcan quién fue. Pueden incluirse en la producción del estudiante algunas notas iniciales sobre la vida y la obra de Rubén, pero especialmente interesa el contexto del poema concreto y, en consecuencia, el análisis debería referirse a que es una obra que se incluyó en *Cantos de vida y esperanza. Los cisnes y otros poemas*, que vio la luz en 1905; concretamente, es el último texto de ese libro. Tal y como se ha explicado con anterioridad, no es una condición absolutamente necesaria adscribir completamente el texto a un autor, y tampoco suele ser primordial conocer a qué poemario pertenece. Sin embargo, teniendo en cuenta que para el análisis sí es relevante reflexionar sobre el cambio de tono del poeta con respecto a su producción anterior, podría deducirse que pertenece precisamente a esa obra.

Llegados a este punto, y puesto que incluimos «Lo fatal» en *Cantos de vida y esperanza*, procede recordar, brevemente, qué innovaciones introduce la corriente estética a la que pertenece el poema, en este caso, el modernismo. Debe recordarse que cuando se hace un comentario de texto no se hace un ejercicio teórico, sino que las reflexiones se aplican al texto en cuestión, por lo que las afirmaciones que se viertan sobre la composición deben tener su reflejo o su ejemplo en el propio texto. En este caso, sería interesante ofrecer de forma sucinta una evolución en las formas y contenidos del modernismo para llegar hasta el tono tan intimista de Rubén en su última gran obra y, de ahí, en este poema, por lo que podrían

advertirse algunos rasgos definitorios del poemario. En cualquier caso, no se tendrán en cuenta los antecedentes del modernismo o las influencias, al menos como conceptos teóricos. No obstante, como se verá después, algunas de ellas pueden resultar muy apropiadas para el análisis mismo del texto.

Una vez que se ha enmarcado el texto en su contexto podemos dedicarnos a las cuestiones formales. No se trata, en ningún caso, de hacer un alarde formalista ni una taxonomía de la métrica o de los recursos literarios que aparecen en el poema, sino de reflexionar sobre todo ello y encontrar explicaciones a los usos que Rubén hace en el texto, además de unir distintas facetas de ese texto, es decir, forma y contenido, si bien esto serviría para avanzar hacia la tercera parte que se ha indicado previamente. Uno de los rasgos más generales del modernismo es la regularidad métrica, la armonía, la perfección formal. Sin embargo, Darío, padre de este movimiento, se sale de los moldes en este texto. Parece que estamos ante un intento de soneto, una forma estrófica regular y cerrada. No podemos dudar de la influencia de la poesía parnasiana en la preocupación modernista por la forma, y una de las innovaciones técnicas que introduce esa corriente lírica francesa es la de los sonetos en alejandrinos, es decir, sustituyendo los versos endecasílabos por otros de catorce sílabas. Además, no debe olvidarse que el origen de estos versos tan largos está en una estructura en dos hemistiquios de siete sílabas cada uno, lo cual aparece en el poema como unidades de significado, sintácticas y métricas. Es relevante en «Lo fatal» reconocer esa construcción formal en las dos estrofas primeras que son serventesios con versos alejandrinos. La tercera estrofa es un terceto también en alejandrinos y, truncando lo que podría haber sido un soneto, la última estrofa solo tiene dos versos, ambos con una medida irregular que no hace sino aumentar el dolor por la muerte de un ser querido y la desazón por el futuro, básicos en el tema de la composición. En consecuencia, no se trata de contar los versos del poema y hacer una descripción, sino de reflexionar sobre el porqué de la aparición de esa métrica, sus orígenes y si se relaciona con el contenido y con qué fin.

A continuación, sería conveniente que los estudiantes dirigieran su mirada hacia los recursos literarios que aparecen en la composición. Sin embargo, recuérdese que no se trata de dar una lista ni mucho menos definir qué es una metáfora o un paralelismo, sino que habría que destacar las imágenes, las estructuras anafóricas, los polisíndeton y otros mecanismos que tengan especial trascendencia para la composición formal y de contenido. Inexcusablemente habría que abordar en «Lo fatal» las imágenes y simbología de los seres que sienten y que no sienten (con una gradación entre la piedra, el árbol y el hombre en función de su capacidad sensitiva) y su vinculación con la vida y la muerte y la reiteración de la conjunción «y» al principio de varios versos, lo que sin duda dota al poema de un continuo peregrinar de las ideas y de la vida, con sensación de letargo, para terminar en una frustración métrica que sirve de correlato para la frustración de la vida con la muerte, ello trufado de la inseguridad sobre el futuro, del qué hay después y de la permanencia, todo con algunos ecos románticos vinculados con el hecho de que Rubén deja en suspenso el final del texto.

Encontramos versos que respetan la esticomitía en el poema, pero no puede obviarse el encabalgamiento tan poderoso al que recurre el poeta al final del verso octavo para

comenzar con un terceto que cambia el tono para centrarse en lo desconocido con una distribución de los acentos en el verso absolutamente magistral y que se repite a lo largo de casi toda la composición: acentos en tercera, sexta, décima y decimotercera. Estos acentos se sitúan, dicho de otra manera, en las posiciones tercera y penúltima de cada uno de los hemistiquios que subyacen en los alejandrinos y dan ritmo a toda la composición, excepción hecha de la *variatio* de los dos últimos versos. Como puede observarse, bajo esa aparente irregularidad inicial con que el estudiante puede toparse, existe una armonía modernista totalmente consolidada.

El último bloque bien pudiera estar constituido por el contenido de la composición poética: el tema que desarrolla y la forma que emplea. «Lo fatal» está dirigido a René Pérez Mascayano, amigo del poeta, y en él observamos ese tono elegíaco que más tarde encontraremos, por ejemplo, en el *Llanto por Ignacio Sánchez Mejías*, de Federico García Lorca, o en la «Elegía a Ramón Sijé», de Miguel Hernández, con la que, por cierto, guarda algunas similitudes expresivas. Sin embargo, no podemos perder de vista que Darío se dedica al tema de la muerte más allá de pensar o de rememorar a un amigo suyo. El Rubén de «Lo fatal» es más intimista y personal que el exuberante y cosmopolita de sus primeras etapas creadoras. *Cantos de vida y esperanza* se enmarca en otro contexto; la voz poética del nicaragüense es ahora más reflexiva y se acerca a temas como la permanencia, la inseguridad del futuro, la inmortalidad, el más allá y, desde luego, la muerte, aportando imágenes y sensaciones igualmente plásticas y varios recursos de la imaginería modernista a los términos y símbolos que aparecen en la composición.

Los estudiantes han de asumir que no todo vale, sino que el análisis debe ser real, académico, científico, aunque no es necesario que carezca de tintes personales como la organización, el prestar más atención a determinados apartados o la interpretación, que debe estar razonada y bien fundamentada. Existen varios manuales que ayudan a organizar comentarios de texto, como los clásicos de Lázaro Carreter y Correa Calderón (2006) o de Varela Jácome y Cardona Castro (1989). Igualmente, hay obras de métrica y de teoría de la literatura, así como diccionarios específicos, de los que se puede servir el alumno no solo para enriquecer su producción, sino para ahondar en la precisión técnica que requiere este tipo de prácticas. Y, como no podía ser de otra manera, el estudiante debe estar atento a lo que el propio autor dice sobre su obra; en este caso, resulta de particular interés la *Historia de mis libros* del propio Rubén Darío, quien, a propósito de «Lo fatal», señala que «se levanta como una sombra tenebrosa de desolación y de duda» (Darío, 1988: 101).

En definitiva, a lo largo de estas páginas se ha pretendido ofrecer las líneas generales que puede seguir un estudiante del Grado en Filología Hispánica para comentar de forma estructurada los textos poéticos que se le propongan como lectura recomendada. Se ha partido de la base de que las particularidades de cada composición hacen que estas guías deban adaptarse a las diferentes necesidades. Las necesidades de «Lo fatal» de Rubén Darío no serán las mismas, evidentemente, que las de otros textos. No se ha pretendido, en fin, hacer un análisis de dicho poema, sino ejemplificar con esa composición los diferentes elementos que podrían integrar el análisis de un texto literario.

BIBLIOGRAFÍA

- BRUNING, Roger H., SCHRAW, Gregory J. y RONNING, Royce R. (1995): *Cognitive Psychology and Instruction*. Englewoods Cliffs: Prentice Hall.
- DARÍO, Rubén (1988): *Historia de mis libros*. Managua: Nueva Nicaragua.
- DARÍO, Rubén (2007): *Azul... Cantos de vida y esperanza*. Ed. José María Martínez. Madrid: Cátedra.
- LÁZARO CARRETER, Fernando y CORREA CALDERÓN, Evaristo (2006): *Cómo se comenta un texto literario*. Madrid: Cátedra.
- PERKINS, David N., TISHMAN, Shari y JAY, Eileen (1998): *Un aula para pensar: Aprender y enseñar en una cultura del pensamiento*. Buenos Aires: Aique.
- VARELA JÁCOME, Benito y CARDONA CASTRO, Ángeles (1989): *Poetología. Teoría y práctica de análisis de textos poéticos (Comentario de texto resuelto de 14 poemas: de la Edad Media a nuestros días. Ejercicios)*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

LA METACOGNICIÓN DE LA COMPETENCIA GRAMATICAL: PAUTAS Y ESTRATEGIAS PARA EL (AUTO)APRENDIZAJE DE LA ESTRUCTURA ARGUMENTAL DEL VERBO

Francisco Jiménez Calderón

1. INTRODUCCIÓN

El conocimiento del sistema gramatical es un terreno especialmente propicio para la aplicación de pautas y estrategias que propugnen la metacognición y el aprendizaje autodirigido. Esto es así por la compleja naturaleza de las relaciones que existen entre los elementos gramaticales, y que tradicionalmente han sido aprendidas por los estudiantes de todos los niveles de enseñanza de una manera memorística y automática, sin el respaldo de un ejercicio de reflexión que conduzca a la comprensión plena de los fenómenos implicados. Como consecuencia, aquellos estudiantes que se convierten más tarde en profesores de Lengua Española perpetúan tales estándares, y el conocimiento gramatical se transmite de una generación a otra como una suerte de puzle que el alumnado debe construir a partir de un conocimiento superficial de sus piezas, sin que sea capaz de comprender ni, por tanto, de explicar por qué cada pieza es como es o encaja donde encaja.

Esta circunstancia es particularmente perceptible –aunque no solo– en el trabajo con la sintaxis, y la raíz del problema acaso resida en la nula distinción que se realiza entre la naturaleza semántica y el comportamiento sintáctico de las unidades analizadas. O mejor dicho, en el fallido intento de equiparar ambas faces y pasar por alto que una función sintáctica puede remitir a realidades semánticas muy distintas. En otras palabras, que una cosa es el comportamiento formal de una unidad y otra muy distinta el papel semántico que esa unidad desempeña en el enunciado del que forma parte. Hagamos una sencilla prueba: si se introduce en Google la expresión «complemento directo definición», el buscador devuelve como segunda definición la siguiente: «Complemento verbal de un verbo transitivo que expresa la cosa o persona que recibe la acción verbal. En la oración ‘los novios han invitado a sus amigos’, ‘a sus amigos’ es el complemento directo». Sin profundizar mucho, el ejemplo proporcionado nos sirve en bandeja la comparación con estructuras similares como «los novios han disparado a sus amigos», aparentemente idéntica y con la sensación de que, efectivamente, «a sus amigos» recibe una acción directa del verbo «disparar». Sin embargo, sabemos que esta segunda oración es intransitiva y que «a sus amigos» constituye en realidad un complemento indirecto. La pregunta es: ¿saben los estudiantes por qué? ¿Sabrían explicar por qué? Para responder, la mirada ha de desplazarse desde la visión panorámica de la oración y las definiciones generalizadoras de sus componentes hasta el análisis detenido de la unidad responsable de la presencia de tal o cual complemento, esto es, el verbo.

El presente capítulo se centra precisamente en esto último y propone una secuencia didáctica cuyo objetivo es desbloquear en la mente de los estudiantes la distinción entre la naturaleza semántica del verbo y su caracterización sintáctica. La secuencia se compone de una serie de actividades que pretenden implicar directamente a los estudiantes, de modo que se responsabilicen de su propio aprendizaje y que, sobre todo, tomen conciencia por sí mismos de aquello que están aprendiendo. Se trata de una experiencia basada por completo en la comprensión de los fenómenos y que desecha las definiciones formuladas a priori, que no hacen sino encorsetar la capacidad analítica. La muestra que desarrollamos aquí se apoya en el estudio del verbo *llevar*, uno de los verbos más frecuentes del español y, por lo tanto, de los más versátiles en lo que a dispersión sintáctica se refiere (Jiménez Calderón y Sanz Navarro, en prensa). Nos apoyamos fundamentalmente en una visión cognitiva de la gramática y, para la elaboración de actividades, en los principios de la Gramática Orientada a las Competencias (GrOC).

2. EL ANÁLISIS VERBAL A LA LUZ DE LA GRAMÁTICA COGNITIVA

Las unidades léxicas son esenciales en el discurso por ser portadoras del significado, pero también porque tienen una incidencia determinante en la sintaxis. Los verbos resultan particularmente decisivos a este respecto, pues constituyen un elemento fundamental de la estructura de cualquier lengua al contener concreciones argumentales que provocan que el significado de la oración se asimile al del verbo que la proyecta (Rufat, 2019: 13). Y es que el conocimiento léxico no se detiene en el vínculo entre forma y significado. A propósito de esto, es muy ilustrativa la idea de la *gramática de las construcciones* (Goldberg, 1995), según la cual una construcción contiene información sintáctica, semántica y pragmática; sobre la base del *principio de no sinonimia* (Bolinger, 1968: 127), se sostiene que no puede existir sinonimia entre estos tres aspectos –sintaxis, semántica y pragmática– dentro de una construcción que codifique un mensaje. Es decir, es necesario descender a la concreción de los elementos léxicos y sus combinaciones, vinculada necesariamente a la intención comunicativa de los hablantes, para contradecir la aparente sinonimia que proporciona el análisis superficial de una secuencia, que suele quedarse en un reconocimiento formal de sus piezas. Esto sirve tanto para el análisis como para la producción de mensajes, aunque esto último tiene más relevancia en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas. Llopis García, Real Espinosa y Ruiz Campillo (2012: 46) se refieren a ello como *gramática puzle*:

la fijación de la instrucción gramatical en la forma es muy comprensible: la forma es evidente; el significado, escurridizo. Por simple comodidad, las reglas gramaticales y su práctica incurren con tozuda asiduidad en lo que podríamos llamar ‘gramática puzle’: las piezas azules encajan con las rojas, las verdes van con las amarillas... [...] la gramática no establece reglas sobre las formas, sino sobre los significados que el hablante está otorgando en cada momento a esas formas que elige. Simplemente con este cambio en el objeto de las reglas obtenemos una explicación lógica y satisfactoria de todo lo que antes estaba condenado a ser excepción.

Volviendo al verbo, y sin abandonar la perspectiva de la enseñanza de segundas lenguas, afirma Housen (2002: 77-78) que «The choice of the verb system as the focus of study in second language acquisition (SLA) is based on the assumption that this is a centrally important area for the structure of any language which is moreover likely to pose major learning problems of any age». Además, como señala Ringbom (1998: 192), «Verbs are less topic-sensitive than nouns, and the most frequently used verbs may thus provide a good starting point for an assessment of linguistic features characteristic of one group of learners». Esta complejidad se halla inevitablemente relacionada con el alto grado de frecuencia en el discurso que presenta determinado tipo de verbos, ya que esta se explica precisamente por la capacidad que muchos verbos tienen para aparecer en contextos sintácticos muy variados, mas, como sugiere la gramática de las construcciones, nunca sinónimos. Esta variedad de posibilidades combinatorias que ofrecen los verbos –en particular, los más frecuentes– contribuye decisivamente a la dificultad de su manejo por parte de aprendientes de lenguas (Rufat, 2019) y de su análisis por parte de estudiantes nativos.

¿Cómo superar, entonces, ese nivel superficial del análisis verbal y, por consiguiente, del análisis oracional? Precisamente, deshaciendo esa supuesta sinonimia que tantas veces se aplica a construcciones diferentes. Para ello, resulta imprescindible establecer su estructura léxico-semántico-sintáctica e interpretar su sentido en función de las combinaciones que propicia. La semántica cognitiva aporta una explicación a la variedad de significados condensados en un verbo a partir del modelo de Lakoff y Johnson (1999; véase también Cheikh-Khamis Cases, 2013). En verbos en los que confluyen sentidos físicos y figurados, podemos conceptualizar fragmentos específicos de la realidad bien directamente o bien a través de proyecciones metafóricas. El sentido físico, más básico, se construye por medio de una estructura «preconceptual» a partir de imágenes que constantemente aparecen en la experiencia física cotidiana. Para los verbos que implican trayectoria, por ejemplo –como es el caso de *llevar*–, este modelo se corresponde con el Esquema de Imagen del Camino (Lakoff y Johnson, 1999: 33), una experiencia física que tiene que ver con dominios básicos. El Camino surge de nuestra percepción de entidades que se mueven a lo largo de un trayecto en el que hay un punto inicial, una meta y un recorrido: ir de un sitio a otro, lanzar una pelota o dar un lápiz a un niño tienen en común que hay una entidad X que está en un lugar de origen, se desplaza siguiendo una trayectoria y alcanza una meta. Por lo tanto, la idea de *dar algo* (entendiendo por *algo* cualquier sustantivo que designa una entidad material) a *alguien* está en nuestra experiencia física cotidiana (Sánchez Rufat, 2015; Rufat, 2019), por lo que a través de este modelo conceptualizamos de manera directa recurriendo únicamente a las categorías perceptivas. En este modelo se fundamentan las restricciones sistemáticas extralingüísticas impuestas por el verbo, en tanto que responden a nociones físicas.

Un segundo modelo, más complejo, se forma mediante proyecciones metafóricas que toman como dominio de origen las estructuras preconceptuales –esas categorías básicas e imágenes esquemáticas que provienen del dominio físico– y que permiten conformar un dominio abstracto, que es lo que se quiere conceptualizar –de ahí que se hablara antes de estructuras preconceptuales, previas a la conceptualización abstracta–. Este modelo permite ampliar el conocimiento del mundo a partir de lo ya conocido, es decir, facilita la tarea de

comprender aspectos complejos de la realidad en función de otros más básicos y más familiares. De este modo, el Esquema de Imagen del Camino, que se encuentra en un dominio del espacio físico, se proyecta hacia una estructura del «espacio conceptual», pues, una vez asumida la estructura del esquema origen-camino-destino, puede derivarse a casos abstractos y producirse así metáforas conceptuales como, en el caso del verbo *dar*, las siguientes (Sánchez Rufat, 2015; Rufat, 2019): 1) A da [hacer llegar, proporcionar] un consejo, permiso, una orden, un ejemplo, una explicación (a C); 2) A da [hacer efectivo, ejecutar] un abrazo, un salto, un golpe, una clase, una respuesta (a C); 3) A da [suscitar] miedo, tristeza, sed, felicidad, asco (a C), donde A suele ser un sujeto (SUJ) no agentivo; o sin posibilidad alguna de agente: darle a C [suscitar(se) en C] impresión, sensación. Por lo tanto, el modelo de Esquema de Imagen caracteriza la estructura, y los modelos metafóricos, las proyecciones que parten del modelo estructural. El enlace entre la cognición y la experiencia está, en consecuencia, motivado, y en esta motivación se fundamentan las restricciones sistemáticas intralingüísticas o colocaciones (Bosque, 2004: CXLII) originadas a partir de los modelos que se corresponden con una estructura de esquema de imágenes.

Este planteamiento puede completarse con la propuesta de Ruhl (1989), quien defiende que determinadas palabras polisémicas, entre las que se situarían los verbos frecuentes, se traten como una misma palabra. Distingue, para ello, entre un significado inherente o sistémico subyacente compartido por toda la gama de significados (literal y figurados) con la que esa palabra se usa, y una serie de rasgos intensionales activados por el contexto que corresponderían al significado inferido a partir de ese contexto. Dicho de otro modo, este tipo de palabra actualiza, a partir de su significado sistémico, una acepción –un significado, ya sea el básico o uno metafórico– en el discurso en función de las piezas léxicas que la acompañan. Así, la acepción que se actualiza en *dar un abrazo*, *una clase* o *un salto* no es la misma que en *dar cariño*, *alojamiento* o *confianza*: mientras que en los primeros ejemplos el sentido es el de «ejecutar», en los últimos se refiere a «proporcionar», aunque los dos son significados figurados entendidos como proyecciones naturales del significado básico (el de *dar* en *dar un lápiz*). Como se deduce de todo lo anterior, esta diferencia significativa radica en la estructura interna del significado de una palabra, conformada por una serie de rasgos menores abstractos que intervienen en una gran variedad de conexiones significativas con otras palabras; los rasgos que se activan en una combinación no se activan en otra. Sabemos, por tanto, que el sistema nos permite sustituir *dar* en *dar consejo* por *ofrecer*, y eso se explica porque tanto *dar* como *ofrecer* comparten ciertos rasgos semánticos contenidos también en el significado de *consejo*, lo que determina su selección léxica. Lo mismo sucede con *dar* e *impartir*, que son intercambiables cuando seleccionan *clase* o *curso*; sin embargo, no se puede **impartir un consejo* porque en este contexto los rasgos que comparte *dar* con *consejo* no los contiene *impartir*.

Estos planteamientos teóricos resultan fundamentales para conocer de manera profunda la naturaleza semántico-sintáctica de cualquier verbo, y son los que subyacen en las actividades que hemos desarrollado en nuestra secuencia didáctica. Dichas actividades responden al formato del enfoque GrOC, cuyos principios básicos describimos a continuación.

3. LA METODOLOGÍA GROC

La iniciativa GrOC (Gramática Orientada a las Competencias) surge de inquietudes similares a las planteadas más arriba en nuestra «Introducción». Si bien GrOC pretende responder a las carencias y problemas que inundan la enseñanza de la gramática en la etapa secundaria, sus planteamientos pueden acomodarse perfectamente a la situación que se vive en las universidades, en muchas de las cuales el tratamiento de la sintaxis sigue siendo mecánico y superficial. Particularmente perceptible resulta esta situación en los másteres de formación del profesorado, en los que en ocasiones se entrena a los futuros profesores para que trabajen con sus futuros alumnos la sintaxis tal cual se trabajó con ellos, con lo que, como decíamos al principio, los vicios se perpetúan. De ahí que la secuencia didáctica que hemos desarrollado haya tenido lugar, precisamente, en una asignatura de este título, como luego se detallará.

Información básica sobre GrOC puede encontrarse en la página web de la que dispone esta iniciativa: <https://sites.google.com/view/groccast/inicio>¹. Es especialmente destacable el apartado «Materiales», en el que se describen los distintos tipos de actividades que pueden desarrollarse al amparo de este enfoque. No obstante, para un conocimiento detallado de esta tipología, resulta imprescindible recurrir al trabajo de Bosque y Gallego (2016), en el que se explica la naturaleza de cada actividad paso por paso. Resumimos la tipología de actividades a continuación (Bosque y Gallego, 2016: 70 y ss.).

1. Ejercicios de desarrollo o amplificación. Se aplican fundamentalmente al estudio del léxico y consisten en pedir a los estudiantes que definan palabras y que comparen luego, con la ayuda del profesor, sus definiciones con las que proporcionan los diccionarios. Los autores recomiendan huir de los tradicionales comentarios de texto, ya que

en el conjunto de entidades que merecen ser «comentadas» (los partidos de fútbol, las películas, las exposiciones de arte, etc.) no están exactamente las oraciones o los sintagmas. En realidad, no está ninguno de los objetos de conocimiento de cualquier ciencia: los planetas, las bacterias, los átomos, las células o los volcanes. No comentamos, en suma, aquello que queremos hacer encajar en un sistema restrictivo de unidades y de relaciones que en alguna medida pretendemos comprender. La estrategia que se sigue en muchas disciplinas es la de sustituir «proponer comentarios» por «plantear problemas». Ésta es también la estrategia que deberíamos intentar aplicar en nuestras aulas, con todas las reservas que se desee añadir sobre el nivel de los conocimientos y la dificultad progresiva de las tareas asignadas (Bosque y Gallego, 2016: 70).

2. Ejercicios de respuesta rápida. Consisten en acciones como marcar una afirmación como verdadera o falsa, rellenar los espacios en blanco de un texto, elegir una opción

1 Al inicio de la página web puede verse un mensaje sobre la situación generada por las denuncias y las posteriores sanciones recibidas por uno de los principales responsables de la iniciativa GrOC a principios de 2023. Queremos dejar claro que condenamos cualquier actitud de acoso, mala praxis y abuso de poder, en particular por parte del profesorado universitario. Dicho esto, los planteamientos desarrollados por GrOC nos parecen enormemente útiles, y abogamos por continuar con su aplicación al margen de estos lamentables acontecimientos.

entre varias o asignar etiquetas (categorías o funciones) a las palabras o secuencias de palabras que aparecen en un fragmento, aunque, según los autores, solo «tienen sentido si se pide a los alumnos que justifiquen sus contestaciones, o que descarten, razonándolas, las opciones no adecuadas». De hecho, en nuestra tradición académica, el proceso de etiquetado equivale, en la práctica, al análisis sintáctico, lo que supone una manera de proceder extremadamente pobre, una práctica automática que equipara el análisis a un juego básico, a la resolución de un puzle –como se decía más arriba– sin que exista espacio para la comprensión del fenómeno.

3. Análisis directo. Se proponen en estos ejercicios análisis de secuencias breves (oraciones simples, sintagmas) que presenten cierta complejidad, ambigüedad o agramaticalidad, de modo que se perciban ciertos aspectos no evidentes a simple vista: *las ganas de hablar de Juan, el hecho de que me hablas, *Paco llegó el coche al garaje*.
4. Análisis inverso (síntesis). Deben construirse secuencias que se ajusten a condiciones fijadas previamente; por ejemplo, «el profesor pide que los alumnos construyan una pasiva refleja en la que la función de sujeto paciente esté ejercida por un relativo». Lo ideal es que los estudiantes puedan reflexionar ante sus tentativas no exitosas, lo cual exige cierta agilidad de respuesta en el profesorado, de modo que el estudiante solo sepa, en un primer momento, si su propuesta es adecuada o no.
5. Análisis de secuencias agramaticales. Se trata, no de corregir una secuencia agramatical, sino de extraer una generalización que explique por qué esa secuencia y otras del mismo tipo resultan agramaticales.
6. Pares mínimos. Se comparan dos secuencias que se diferencian en un solo factor, con lo que habría que explicar la diferencia entre ambas a raíz de lo que proporciona la sintaxis (ejemplo: *No me refiero a que vivía en esta casa / No me refiero al que vivía en esta casa*); o bien una de ellas es agramatical, y habría que indicar por qué el factor que provoca la agramaticalidad no afecta al otro miembro del par (ejemplo: *{Busco/*Guardo} un diccionario de griego que me sirva*). Estas actividades son particularmente relevantes, ya que implican «leer semánticamente» el análisis sintáctico.
7. Dobles pares mínimos. Constituyen una variante del tipo de actividad anterior en la que se comparan dos pares de secuencias diferenciados mínimamente (ejemplo: *No fue posible terminar el trabajo ~ No fue posible terminarlo / No se pudo terminar el trabajo ~ *No se pudo terminarlo*). El estudiante debe analizar todas las secuencias y enunciar el principio semántico que explica la agramaticalidad de la secuencia anómala.
8. Análisis de secuencias ambiguas. Mediante el análisis doble de una secuencia, se ha de tratar de deducir su ambigüedad (ejemplo: *las ganas de hablar de Juan*). De nuevo, el análisis debe aquí «leerse semánticamente».
9. Elección de análisis. El estudiante debe elegir un análisis para una secuencia de entre varios propuestos y justificar tanto su elección como sus descartes.

Todos los tipos propuestos tienen el objetivo común de superar el tratamiento superficial e irreflexivo de los fenómenos gramaticales, fundamentalmente a través de la comprensión profunda de las estructuras sintácticas. Nos servimos de actividades de este tipo para articular nuestra propuesta, que especificamos en el siguiente epígrafe.

4. SECUENCIA DIDÁCTICA

La asignatura escogida para la aplicación de la propuesta didáctica que se describe aquí es Metodología y Aprendizaje de la Lengua y la Literatura, correspondiente al Máster Universitario en Formación del Profesorado en Educación Secundaria. En esta asignatura, nos encargamos de la parte correspondiente a la Metodología y Aprendizaje de la Lengua, que desarrollamos a lo largo de cuatro sesiones. De acuerdo con lo que hemos argumentado más arriba, esta asignatura y este título nos parecen idóneos para una experiencia como esta, en tanto que se está formando a los estudiantes para ser profesores de Lengua Española; se trata de que eviten repetir los hábitos docentes que han conducido a ese tratamiento automático, casi inconsciente, de la gramática, y que traspasen, de la mano de la metacognición y el aprendizaje autodirigido, la frontera que separa la acción sin reflexión de la comprensión plena de los fenómenos sintácticos.

La propuesta se articula en torno al verbo *llevar*, cuyo estudio teórico hemos llevado a cabo en otro lugar (Jiménez Calderón y Sanz Navarro, en prensa). Como ya se indicó, el verbo constituye un elemento clave en la estructura oracional, y de entre ellos revisten particular interés los verbos frecuentes por la gran dispersión sintáctica que presentan. *Llevar* es un verbo idóneo para desarrollar propuestas didácticas de este tipo, pues constituye la centésimo primera palabra más frecuente del español y, en particular, el vigésimo tercer verbo más frecuente (Davies y Davies, 2018); y, al mismo tiempo, es un verbo ditransitivo, capaz de aglutinar en la oraciones los papeles sintácticos de sujeto, complemento indirecto y complemento directo. Estas circunstancias lo convierten en un verbo muy complejo y, por tanto, muy interesante de trabajar en diversos tipos de actividades.

La primera fase de la secuencia didáctica consistió en una encuesta previa que, junto con el intento de resolución de ejercicios de diversa tipología elaborados según la metodología GrOC, pretendía un doble objetivo: 1) percatarse de que el conocimiento actual de los estudiantes sobre las funciones sintácticas resulta parcial y 2) detectar, en consecuencia, la incapacidad para explicar la naturaleza de esas funciones a otras personas, hipotéticamente a estudiantes de secundaria en razón del máster que se está cursando. La encuesta se llevó a cabo en la primera sesión de clase. Los estudiantes debían responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Puedes explicar qué es la estructura argumental de un verbo?
2. ¿Puedes explicar qué es la estructura léxico-conceptual de un verbo?
3. ¿Dirías que una función sintáctica básica –complemento directo, por ejemplo– siempre significa lo mismo? ¿Puedes argumentarlo?

La primera pregunta fue bastante bien respondida por varios estudiantes procedentes del grado en Filología Hispánica, quienes fueron capaces de relacionar el concepto con el tipo de complementos que un verbo puede aceptar. La segunda y la tercera, sin embargo, presentaron problemas, pues ni lo estudiantes estaban familiarizados con la noción de *estructura léxico-conceptual* del verbo ni fueron capaces de explicar sin equívoco cuál es el significado del complemento directo, más allá del tradicional «elemento que recibe la acción directa del verbo» y de los trucos para su identificación, como la sustitución pronominal. Tras pasar la encuesta, se pidió a los estudiantes que guardaran sus respuestas –respondieron primeramente por escrito– para más adelante.

A continuación, se enfrentó a los estudiantes a la resolución de una serie de actividades elaboradas según la tipología GrOC para reforzar la conciencia de la dificultad de entender plenamente el fenómeno sintáctico y, por tanto, de explicarlo a otras personas. Las actividades fueron las siguientes:

1. ¿Cuántos complementos puede aceptar *llevar*? De entre ellos, ¿cuáles exige?
2. Dadas las oraciones *Ana lleva el vaso a la cocina* y *Ana lleva el vaso a Carlos*, ¿observas diferencias sintácticas entre los elementos subrayados? ¿Y semánticas? ¿Significan lo mismo? Trata de explicarlo.
3. ¿Puedes escribir 5 oraciones con *llevar* en las que el CD se refiera a realidades distintas (persona / cosa / conceptos distintos...)?
4. Recuerda la pregunta 2: ¿crees que puede haber oraciones en las que *llevar* aparezca sin meta ni destinatario, o que incluso estos no tengan cabida en la oración?
5. ¿Puedes escribir ahora oraciones en las que *llevar* sea pronominal? ¿Qué función o significado crees que tiene el pronombre?
6. Fíjate en todas las oraciones que has ido escribiendo: ¿cuáles crees que tienen sentido literal y cuáles figurado? ¿Podrías proponer un significado de *llevar* que sirva para todas?

La respuesta a cada una de estas preguntas fue desigual. No vamos a recoger todas las contestaciones que tuvieron lugar, pero sí resumiremos lo esencial al respecto. A propósito de la primera pregunta, los estudiantes coincidían en la necesidad que tiene *llevar* de aparecer con un complemento directo, y de la posibilidad de aceptar un indirecto y uno o varios circunstanciales. Esto lleva a la segunda pregunta, a la que se contestó mayoritariamente que la diferencia entre ambos segmentos consiste en que el primero designa un lugar –se identificó como complemento circunstancial– y el segundo, una persona –se le atribuyó la función de complemento indirecto–. Sin embargo, ningún estudiante expresó las funciones sintácticas en términos de significado, con lo que se afinaron un tanto las preguntas: cuando el complemento de *llevar* es un locativo, ¿qué representa con respecto a *llevar*? ¿Y cuando el complemento es un sintagma nominal? Con cierto esfuerzo, se estimó que el locativo podría remitir a *destino* y el sintagma nominal, a *destinatario*, lo cual supuso un primer paso importante hacia el establecimiento de la relación entre estructura argumental y estructura conceptual.

Para la tercera pregunta no hubo problemas en proporcionar ejemplos con complementos directos de animal o persona, y poco a poco fueron apareciendo objetos y conceptos diversos –no demasiados– que, en ocasiones, ofrecían dudas en cuanto a su función sintáctica. Así, apareció *llevar la cuenta*, *llevar una camiseta*, *llevar unas pintas*, *llevar tiempo* o *llevar un asunto*. Se concluyó finalmente que todos estos elementos funcionan como complementos directos, si bien muchas otras clases semánticas de palabras quedaron sin aparecer. Estas respuestas facilitaron la contestación a la cuarta pregunta, en tanto que todas las construcciones aportadas podían aparecer sin destino locativo y sin destinatario en forma de complemento indirecto. El camino trazado, además, va aportando luz a lo planteado en la primera pregunta al respecto del número máximo de complementos que puede aceptar *llevar*, y también a propósito de la verdadera frecuencia de su construcción prototípica.

En cuanto a la quinta pregunta, aparecieron primeramente ejemplos que remiten, en realidad, a locuciones, como *llevarse bien* o *mal*. Pero pronto se aportó alguna que otra construcción pronominal de *llevar*, como *llevarse un porcentaje* o *llevarse una alegría*. Los estudiantes intuyeron que el pronombre podría ser reflexivo, pero no lograron explicar por qué con claridad, pues las explicaciones acababan en afirmaciones del tipo a «porque se lo lleva a sí mismo».

La pregunta sexta, por su parte, constituyó todo un desafío. No fue especialmente difícil clasificar las expresiones entre físicas (*llevar el vaso*, *llevar una camiseta*, *llevar unas pintas*) y figuradas (*llevarse un porcentaje*, *llevarse una alegría*, *llevar la cuenta*, *llevar tiempo*, *llevar un asunto*), pero sí lo fue encontrar un significado esquemático aplicable a cualquier construcción hecha con *llevar*. Para empezar, resultó llamativo para los estudiantes que la mayor parte de las construcciones aportadas tuvieran sentido figurado. En cualquier caso, se concluyó que el verbo era el mismo y que no podía hablarse, en rigor, de polisemia, sino de diferentes sentidos actualizados. De manera automática, los primeros significados que se aportaron fueron del tipo «desplazar algo a algún sitio». Se hizo ver que en ese significado aparecen dos realidades semánticas que tienen su correlato sintáctico. La primera, obvia, es «aquello que se lleva», lo que puede llamarse *tema* y que se corresponde con el complemento directo. La segunda, sin embargo, no es tan obvia: ¿en cuántas de las construcciones propuestas aparece ese «a algún sitio»? En las menos, efectivamente; luego, aunque el destino o meta es posible en construcciones con *llevar*, no parece que sea un elemento recurrente ni, por tanto, esencial en su significado. El hecho de que los estudiantes lo mencionaran en su primera estimación se debe, probablemente, a que el uso más extendido es el físico, en el que sí se percibe más claramente la necesidad de una meta (Torres Soler, 2020). Por el momento, se decidió dejar el asunto por resolver, a la espera de llevar a cabo una serie de acciones que contribuyeran a saldar todas las dudas planteadas a raíz de la encuesta inicial y de esta relación de actividades.

Se entra, de esta manera, en la segunda fase de la secuencia didáctica, que consistió en proponer a los estudiantes que recogieran todas las clases léxicas que admite *llevar* al seleccionar su complemento directo, que suele desempeñar el papel de *tema*. Para ello, hubo que abordar previamente el concepto de *clase léxica*, que consiste en un conjunto de palabras

–nombres, en este caso– que comparten un significado común. Por ejemplo, a propósito de *llevar una camiseta*, una clase léxica la constituyen los sustantivos que significan «prendas o complementos»: *sombrero, camisa, camiseta, pantalón(es), calzado, ropa interior, etc.*, lo cual significa que *llevar* puede seleccionar todos los elementos de esta clase como complemento directo. Esta selección se explica en función de la concordancia léxica, que se considera un rasgo distintivo de la combinatoria léxica: «las relaciones de concordancia constituyen la textura que permite hacer explícitas las conexiones que la sintaxis exige» (Bosque, 2004: CXLII). De Miguel lo aplica a las construcciones con verbo de apoyo (2008 y 2011) y aprovecha, asimismo, el concepto de *redundancia* (propuesto también por Bosque, 2004), al que se refiere como

exponente de un fenómeno general de concordancia de rasgos léxicos, que se manifiesta en español en otros muchos procesos, y que consiste en la homogeneidad o la homogeneización de ciertas partículas del significado interno de las palabras que acaban proporcionando información redundante (De Miguel, 2008: 567).

Así pues, este proceso de selección léxica daría lugar a *colocaciones en sentido restringido* (Bosque, 2004; Sánchez Rufat, 2010), que engloba combinaciones producto del carácter restrictivo del sistema lingüístico: los predicados –los verbos, en este caso– seleccionan sus argumentos restringiendo el conjunto de piezas léxicas que pueden denotar de acuerdo con sus rasgos semánticos, por lo que las unidades seleccionadas no suelen ser piezas aisladas, sino, como decíamos, clases léxicas.

Para establecer todas las clases léxicas de *llevar*, se facilitó a los estudiantes el uso de dos herramientas clave: los diccionarios combinatorios *Redes* y *Práctico*, que recogen la mayor parte de la combinatoria léxica del español a partir del mencionado concepto de *colocación*. Con su ayuda, los estudiantes indicaron un buen número de clases léxicas, si bien quedaron varias por enunciar, lo cual no es extraño porque en ocasiones los diccionarios combinatorios no recogen todas las posibilidades. Una vez que hubieron acabado de establecer las diferentes colocaciones, se discutieron en clase abierta y, al final, pudieron comparar sus resultados con los de otros compañeros y con los del profesor. En total, hemos documentado 13 sentidos actualizados por el verbo, algunos de los cuales son solo literales, otros solo figurados y otros alternan ambos tipos. Aportamos una muestra ilustrativa que se corresponde con el primer sentido descrito (Jiménez Calderón y Sanz Navarro, en prensa):

- 1 Transportar a alguien o algo de un lugar a otro:
 - a. Sentidos literales:
 - i. Sustantivos que se refieren a personas o animales: *Ana llevó a Carlos al trabajo; Ana llevó al gato al veterinario.*
 - ii. Sustantivos que designan objetos: *Ana llevó el vaso a la cocina.*
 - b. Sentidos figurados:
 - i. Sustantivos que se refieren a *información*: *mensaje, noticia, palabras, pésame...: El soldado llevó el mensaje al general.*
 - ii. Sustantivos que designan planes ejecutables: *idea, plan, actividad, proyecto, investigación...: María llevará la idea a la reunión.*

Además de este, *llevar* también porta sentidos como «vestir o portar», «presentar un aspecto», «conducir», «estar al cargo», «contar o registrar», etc., y en cada uno de ellos puede seleccionar una o varias clases léxicas, en sentido, como decíamos, tanto literal como figurado. Este exhaustivo repaso por la combinatoria de *llevar* acerca a los estudiantes, ahora sí, a responder a las preguntas iniciales de manera certera. Entramos, entonces, en la tercera y definitiva fase de la secuencia didáctica, que consiste en replantearse las preguntas iniciales a la luz de los descubrimientos realizados. Nótese que el profesor ha actuado fundamentalmente de guía a través del camino trazado, y que han sido los estudiantes quienes han ido construyendo su aprendizaje y tomando conciencia de los hitos alcanzados.

Recuperemos las actividades 1 y 2: ¿son compatibles, en 2, el locativo y el complemento indirecto? La respuesta es sencilla y afirmativa: *Ana lleva el vaso a Carlos a la cocina*. Esto añade un matiz al posible significado genérico de *llevar*, por el que se preguntaba en 6. En relación con todo ello, se reformula la actividad 1: ¿puede construirse una oración con *llevar* con hasta cinco complementos diferentes, aunque no dependan todos del verbo? Se puede dar alguna pista al respecto: si existe una meta y un destinatario, ¿puede haber un origen y un «remitente»? Tras varias tentativas, surgen oraciones de este tipo: *Ana lleva el vaso de Juan a Carlos del salón a la cocina*, en la que los estudiantes, a estas alturas, distinguen ya perfectamente entre funciones sintácticas y papeles semánticos, sin que hayan sido explicados en el aula. Es el momento de incidir en ello, de llamar la atención sobre la relación entre complemento directo, complemento del nombre, complemento indirecto y complementos locativos, y tema, remitente, destinatario, origen y meta, respectivamente.

Al recuperar la actividad 3, las opciones se habían multiplicado después de establecer todas las clases léxicas seleccionadas por *llevar*. También se confirmó la respuesta a la actividad 4, pues un buen número de las combinaciones descritas aparecían sin destinatario o meta, y también sin origen ni remitente. Estas consideraciones empezaron a consolidar en los estudiantes la idea de que los papeles de *agente* y *tema*, habitualmente representados por el sujeto y el complemento directo, son los fundamentales en las construcciones con *llevar*. Varios estudiantes pusieron en duda, con razón, la relevancia del remitente, representada por un complemento nominal y no verbal. La discusión arrojó que, más que un remitente, este complemento actúa como identificativo, con lo que es razonable que no se considere en la descripción léxico-semántica de *llevar*.

La pregunta quinta pudo también afinarse, ya que se reformuló incidiendo en los papeles semánticos: ¿puede asignársele alguno al pronombre? Los estudiantes coincidieron en asignar el papel de *destinatario*, confirmando, una vez más, la clara distinción que ya podían hacer entre los papeles semánticos y los complementos sintácticos. Dado que el destinatario suele estar representado por el complemento indirecto en las construcciones no pronominales, pareció lógico otorgar esta función sintáctica al pronombre a raíz de las comparaciones efectuadas.

Quedaba solamente proponer un significado sistémico en el que poder englobar todas las construcciones establecidas con *llevar*. Tras varias deliberaciones, se confirmó que la meta no podía constituir un elemento fijo, y que lo que realmente distingue al verbo *llevar* no es tanto

el desplazamiento, sino el desplazamiento continuado del tema junto al agente. Así, el significado finalmente propuesto fue el siguiente: «A hace que B se desplace consigo (a C)», en el que todas las combinaciones posibles se ven representadas.

Se volvió, por último, a las preguntas de la encuesta inicial, cuyas respuestas habían guardado los estudiantes. Estos contrastaron sus respuestas con el conocimiento que habían ido adquiriendo durante el proceso, y este contraste supuso el colofón al ejercicio de metacognición que había cimentado todo el camino de la secuencia didáctica. Los estudiantes no tenían ya ninguna duda al respecto de las diferencias entre estructura argumental y estructura conceptual, y se hallaban plenamente convencidos de que toda función sintáctica tiene un significado, y que este varía según el tipo de construcción que se maneje.

5. CONCLUSIONES

La conciencia del propio aprendizaje no solo tuvo, en este caso, un resultado exitoso entre los estudiantes que experimentaron la secuencia didáctica. Además, propició herramientas que quienes serán un día profesores de Lengua Española podrán poner en práctica en su futuro desempeño docente. La secuencia didáctica descrita se completó con la creación de actividades según el modelo GrOC, de modo que todo el trabajo desarrollado en esta parte de la asignatura estuvo apoyado en la reflexión, la comprensión plena de los fenómenos gramaticales y, en fin, en un tratamiento metacognitivo de los contenidos abordados. De hecho, cabe preguntarse si tiene sentido un trabajo con los estudiantes que no se apoye en el conocimiento por parte de estos de los procesos que van experimentando. En el caso de la Lengua Española, y del estudio de la gramática y la sintaxis en particular, no existe otro camino para desterrar definitivamente la práctica automática y superficial que, al fin y al cabo, no constituye un verdadero aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- BOLINGER, Dwight (1968): *Aspects of Language*. Nueva York: Harcourt, Brace and World.
- BOSQUE, Ignacio (2004): «Combinatoria y significación. Algunas reflexiones». En BOSQUE, Ignacio: *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: SM, pp. LXXVII-CLXXIV.
- BOSQUE, Ignacio y GALLEGO, Ángel (2016): «La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática». *RLA. Revista de Lingüística Teórica y aplicada*, 54, 2, pp. 63-83.
- CHEIKH-KHAMIS CASES, Fátima (2013): *Lingüística cognitiva aplicada a la enseñanza del léxico en segundas lenguas. Las colocaciones en clase de ELE*. Trabajo de fin de máster: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- DAVIES, M. y DAVIES, K. H. (2018): *A Frequency Dictionary of Spanish. Core Vocabulary for Learners*. Nueva York y Abingdon: Routledge.
- DE MIGUEL, Elena (2008): «Construcciones con verbo de apoyo en español. De cómo entran los nombres en la órbita de los verbos». En OLZA MORENO, Inés et al.: *Actas de XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*. Pamplona: Universidad de Navarra, pp. 575-586.
- DE MIGUEL, Elena (2011): «En qué consiste ser verbo de apoyo». En ESCANDELL VIDAL, María Victoria et al.: *60 problemas de gramática*. Madrid: Akal, pp. 139-146.
- GOLDBERG, Adele (1995): *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: University of Chicago.
- HOUSEN, Alex (2002): «A corpus-based study of the L2-acquisition of the English verb system». En GRANGER, Sylviane et al.: *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 77-116.
- JIMÉNEZ CALDERÓN, FRANCISCO y SANZ NAVARRO, María (en prensa): «El trabajo con ditransitivas en ELE: una muestra a partir del verbo llevar». En JIMÉNEZ CALDERÓN, FRANCISCO: *Los verbos ditransitivos y su enseñanza: transferencia, locación y movimiento*. Berna: Peter Lang.
- LAKOFF, George y JOHNSON, Mark (1999): *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. Nueva York: Basic Books.
- LLOPIS GARCÍA, Reyes, REAL ESPINOSA, Juan Manuel y RUIZ CAMPILLO, José Plácido (2012): *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.
- RINGBOM, Håkan (1998): «High-frequency verbs in the ICLE corpus». En RENOUF, Antoinette: *Explorations in Corpus Linguistics*. Amsterdam: Rodopi, pp. 191-200.
- RUFAT, Anna (2019): *La investigación de corpus de aprendientes basada en el Análisis Contrastivo de la Interlengua: el caso de DAR*. Jaén: UJA Editorial.
- RUHL, Charles (1989): *On Monosemy: A Study in Linguistic Semantics*. New York: State University of New York Press.
- SÁNCHEZ RUFAT, Anna (2010): «Apuntes sobre las combinaciones léxicas y el concepto de colocación». *Anuario de Estudios Filológicos*, 33, pp. 291-306.
- SÁNCHEZ RUFAT, Anna (2015): «La naturaleza léxico-semántica del verbo dar en la construcción verbo + nombre». *Anuario de Estudios Filológicos*, 38, pp. 203-221.
- TORRES SOLER, Julio (2020): «La polisemia del verbo 'llevar' a la luz de la semántica diacrónica de prototipos». *Tonos Digital: Revista de estudios filológicos*, 39, pp. 1-28.

AFIANZAMIENTO DE CONCEPTOS SEMÁNTICOS MEDIANTE EL ANÁLISIS DE MATERIALES LÉXICOS REFLEJADOS EN MAPAS DE ATLAS LINGÜÍSTICOS Y PROCEDENTES DE OTRAS FUENTES DE NOMBRES VERNÁCULOS DE ANIMALES Y PLANTAS¹

Miguel Becerra Pérez

1. INTRODUCCIÓN

La actividad de innovación docente cuya memoria se detalla en este artículo ha tenido por objetivo de carácter general el afianzamiento por parte del alumnado de conceptos básicos de semántica tradicional (pre-estructural o previa al estructuralismo), tanto para el entendimiento de diversos aspectos de la asignatura de Semántica –tal como está diseñada para los grados de Filología Hispánica y Filosofía Clásica de la Universidad de Extremadura, Facultad de Filosofía y Letras–, como para el complemento de otras de los mismos grados. Estos conceptos, no por ser poco novedosos o por no formar parte de las investigaciones y aportaciones de las más modernas orientaciones del estudio de la semántica, entiendo que sean menos importantes; más bien, al contrario, creo que, dada la tendencia a transmitir al alumnado universitario solamente las últimas concepciones teóricas acerca de unos temas u otros, el total entendimiento y afianzamiento de estos conceptos asentados me parece fundamental. Igualmente, al atender al refuerzo de estas nociones de semántica léxica, ha pretendido esta actividad contribuir a la formación de los alumnos en el conocimiento de contenidos básicos sobre el estudio y análisis del lenguaje y las lenguas, y concretamente de la lengua española, con vistas a su posible incorporación al mundo laboral como profesores de Enseñanza Secundaria y Bachillerato. Finalmente, con esta actividad se ha intentado facilitar la consecución o el fortalecimiento de otras competencias específicas, transversales y generales de los grados citados. Entre estas últimas, considero importantes las que se refieren al aprendizaje autónomo y otras que atañen a diversas asignaturas de los grados en que se imparte la asignatura de Semántica; igualmente, el conocimiento, valoración y respeto de la variedad lingüística, como una forma más de la variedad cultural y social; y también, el conocimiento, valoración y respeto del medio ambiente natural, de la vida rural tradicional y de distintos saberes de la cultura popular, aspectos bastante desconocidos por las actuales generaciones de jóvenes. Desde este último punto de vista, deseo señalar que me pareció importante relacionar los conceptos teóricos que se han trabajado

1 La actividad que se describe en este artículo se enmarca en el Proyecto de Innovación Docente «El aprendizaje autodirigido y la metacognición como metodologías para el aprendizaje de la Filología Hispánica».

en esta actividad con el medio físico que constituye la comunidad autónoma extremeña y, más concretamente, la ciudad de Cáceres y su territorio, habida cuenta de la importancia del medio natural –especialmente conservado en Extremadura– en este concreto entorno y del hecho de ser parte del extenso término municipal de la ciudad un área de especial importancia para las aves salvajes, hasta el punto de albergar en su territorio una ZEPA (Zona Especial de Protección de Aves).

La actividad ha consistido, concretamente, en el trabajo del docente y el alumnado –mediante el análisis de los materiales léxicos proporcionados en mapas de atlas lingüísticos y otras fuentes– alrededor de una serie de conceptos relacionados –muy importantes en la semántica léxica– y dentro del ámbito de la lengua española, tales como «significación» y «designación» o «nominación», «semasiología» y «onomasiología», «campos onomasiológicos» y «campos semasiológicos», «relaciones léxicas» (por el «significante» y por el «significado»: relaciones por « semejanza » y por «contigüidad», «familia léxica», «sinonimia» y «polisemia»), «etimología» o «étimo», «motivación» y «arbitrariedad» en el signo lingüístico, «transparencia» y «opacidad» de los signos léxicos y «procedimientos de creación léxica» (por causas o motivaciones fonéticas: «onomatopeya» y «creación expresiva»; morfológico-léxicas: «derivación» y «composición»; y semánticas: «metáfora» y «metonimia»; así como otras basadas en la relaciones entre significantes: «elipsis», «cruce» y «etimología popular»). Tal como ya he señalado, entiendo que todos estos conceptos, además de estar incluidos en los contenidos del temario de la asignatura de referencia en esta actividad, no por no ser el objetivo principal de investigación en las corrientes actuales del estudio semántico –con algunas excepciones–, son poco importantes; por el contrario, tal como ya se ha dicho, creo que son fundamentales para la comprensión de otras cuestiones semánticas y lingüísticas, en general. Por otro lado, en relación con otras asignaturas o disciplinas lingüísticas, se ha trabajado también con conceptos tales como «léxico especializado», «denominación científica» y «denominación vernácula» (en este caso, de animales y plantas); «variación lingüística diatópica», más concretamente, «variación léxica»; y «áreas léxicas».

Evidentemente, no es este el lugar para analizar, precisar y valorar la validez de todos estos conceptos desde el punto de vista de su formulación teórica por parte de unas escuelas del estudio lingüístico u otras, o por parte de unos autores u otros. Baste saber que la mayoría están bien asentados en la lingüística y en la disciplina de la semántica, que en la actualidad no hay en torno a ellos importantes discusiones y que son, sobradamente, de todos conocidos. No obstante, se proporcionarán aquí algunas explicaciones necesarias para facilitar la comprensión de los objetivos concretos y competencias que se ha pretendido que sean conseguidos o afianzados por parte del alumnado.

La actividad, para la cual el Profesor ha proporcionado a los alumnos la explicación de los conceptos teóricos y metodológicos y las instrucciones de carácter práctico, se ha enmarca en el normal desarrollo del temario de la asignatura, concretamente tras la explicación de los primeros temas, y se ha planteado como actividad práctica por parte de los alumnos, quienes han debido realizar un ensayo o trabajo personal, el cual había de ser entregado antes de la

finalización del período de docencia y evaluado posteriormente con arreglo a los criterios generales y específicos de evaluación de la asignatura, y los particulares de esta actividad.

2. MARCO DE LA ACTIVIDAD

La actividad se ha encuadrado en la docencia de la asignatura Semántica, asignatura perteneciente a los grados de Filología Hispánica y de Filología Clásica de la Universidad de Extremadura (impartidos en la Facultad de Filosofía y Letras).

El número total de alumnos que habían de participar en la actividad es de 30, que son los que optaron por la Evaluación Continua, es decir, la que tiene en cuenta, con distintas ponderaciones, el resultado del «examen final» y la calificación de las distintas «actividades» evaluables, presenciales y no presenciales². Entre los alumnos que escogieron evaluación continua y que, por tanto, habían de participar en la actividad, algunos ya mostraron, desde el principio de la impartición de la asignatura, su imposibilidad de asistir a las clases de forma continua y regular, por razones de tener pendiente esta asignatura de cursos anteriores y tener incompatibilidades de horario. Estos últimos alumnos constituyen un total de 7, pero no todos ellos atendieron al desarrollo de la actividad de la misma forma. Concretamente, 3 de ellos no mostraron ningún interés por el desarrollo de la asignatura, no asistieron a las clases nunca o prácticamente nunca y no comunicaron nada al respecto de los distintos requerimientos de realización de actividades y/o tareas. A estos últimos se suman otros 2 alumnos que, estando en primera matrícula, no han asistido a clase nunca o han abandonado tempranamente esta práctica y que, además, tampoco manifestaron su interés por participar en la actividad de una forma o de otra. Por tanto, dentro del total de 30 alumnos, 5 no han participado en modo alguno en la actividad.

En conclusión, han atendido al desarrollo de la actividad 25 alumnos, aunque no todos ellos la realizaron de forma completa, puesto que 3 de ellos no finalizaron todo el proceso ni entregaron el trabajo final que había que realizar. Dentro del conjunto de todo el alumnado matriculado, el porcentaje de alumnos que había de realizar la actividad era de un 85,71 %, es decir, dentro del total de alumnos matriculados en la asignatura, los 30 alumnos que escogen evaluación continua. De estos 30 alumnos en evaluación continua, realizan la actividad totalmente solo 21, es decir, un 70 % de este conjunto, no de todos los alumnos matriculados en la asignatura. Finalmente, hay que resaltar que, dentro del total de los alumnos que participan totalmente en la actividad, 7 de ellos, es decir, una tercera parte, pertenecen a

2 Los alumnos que escogen la Evaluación Global Alternativa, los cuales no intervienen en esta actividad, optan por esta otra modalidad por razones tales como la incompatibilidad horaria con la asistencia a otras asignaturas (como es el caso de algunos alumnos de programas de movilidad o de otros que se encuentran en segunda matrícula de la asignatura, o sucesivas, por tenerla pendiente de cursos anteriores); o también, entre estos últimos, por tener la asignatura pendiente, pero con una buena nota de «actividades», procedente de cursos anteriores y conservada para este, nota que suple la parte adicional del examen final, específica para los alumnos de evaluación global. Concretamente, en el caso de esta asignatura, han optado por este tipo de evaluación 5 alumnas, cuatro de programas de movilidad y una de tercera matrícula.

programas de movilidad (Erasmus), lo cual indica que entre esta parte del alumnado ha habido bastante interés en participar en la actividad, como igualmente ha ocurrido en el seguimiento del desarrollo de la asignatura en su totalidad.

3. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS

Los principales objetivos y competencias, relacionados con la actividad, de los grados en que se integra esta asignatura de Semántica (tanto para el Grado de Filología Hispánica como para el de Filología Clásica), se muestran en la guía docente de la asignatura, publicada junto con todas las que aquí nos atañen en la página web de la Facultad de Filosofía y Letras de la UEx³.

La actividad pretende reforzar algunas de las competencias de la asignatura de Semántica y otras que ha de haber conseguido o ha de conseguir el alumnado en otras asignaturas, anteriores o pertenecientes al mismo curso, en los dos grados implicados, concretamente Lengua Española, Fundamentos de Lingüística y Morfología del Español.

Como adición a lo anterior, se ha de señalar que un buen número de competencias de la asignatura de Semántica y de las otras ya referidas son recogidas también por otras asignaturas cuyos contenidos están relacionados, en este caso muy directamente, con la actividad que aquí nos concierne; por tanto, al refuerzo de estas mismas competencias, señaladas para estas otras asignaturas (Fonética y Fonología del Español, Gramática Histórica y La Variación del Español) también contribuye la actividad de la que damos cuenta en este artículo.

Finalmente, tanto por el contenido como por las competencias, existe también relación estrecha de esta actividad con los de otras asignaturas que puede cursar el alumnado de Filología Hispánica, como son Lengua, Sociedad y Cultura y Lexicología y Lexicografía del Español, las cuales pueden ser seleccionadas con posterioridad a la Semántica.

En resumen, se puede concluir que la actividad que aquí describimos se ha desarrollado para trabajar la adquisición o consolidación de distintos saberes teóricos y competencias, básicas, generales, transversales y específicas, las cuales atañen a diversas asignaturas de los grados de Filología Hispánica y Filología Clásica.

Además de todo lo anterior, la actividad también ha intentado contribuir al desarrollo de competencias más específicas, relacionadas más concretamente con saberes teóricos y prácticos relacionados con la Semántica y las otras asignaturas mencionadas. Todas ellas quedaron reflejadas como objetivos o competencias en el Documento de Trabajo para la realización de la actividad, documento que se facilitó a los alumnos por la vía habitual de la página web de la asignatura en el Campus Virtual de la UEx⁴. Entre estos objetivos y/o competencias, señalamos las apuntadas en el cuadro siguiente:

3 <https://www.unex.es/conoce-la-uex/centros/fyl/informacion-academica/programas-asignaturas/curso-2022-23>

4 <https://campusvirtual.unex.es/portal/>

<p>Objetivos generales, transversales y específicos de la actividad (relacionados con la adquisición de competencias)</p>
<p>General (relacionado con los métodos de aprendizaje e investigación propios de las materias del Grado, en general): Contribuir a la práctica en la redacción de trabajos personales, elaborados a partir del conocimiento de conceptos y saberes (previamente sintetizados de ensayos ya publicados) y de su aplicación práctica en análisis originales.</p>
<p>General (relacionado con contenidos de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en ESO y Bachillerato): Contribuir al afianzamiento y profundización de los conceptos más habituales relacionados con el léxico y la semántica (relaciones semánticas, etc.) de los currículos de ESO y Bachillerato.</p>
<p>Transversal (relacionado con otras asignaturas): Practicar con la lectura de materiales procedentes del habla escritos en transcripción fonética y con su representación en escritura normal.</p>
<p>Transversal (relacionado con otras asignaturas): Practicar el análisis de formas léxicas procedentes de hablas locales (formas vernáculas) a través del estudio de materiales recogidos en mapas de atlas lingüísticos y otras fuentes.</p>
<p>Transversal (relacionado con otras asignaturas): Comprobar y comprender la «creación léxica», y sus mecanismos, en las hablas locales, a partir del análisis de materiales recogidos en mapas de atlas lingüísticos y otros documentos.</p>
<p>Transversal (relacionado con otras asignaturas): Comprobar y comprender, en la «creación léxica» y sus mecanismos, conceptos relacionados con la «semántica cognitiva» y, en general, con la «lingüística cognitiva», así como otros conceptos introducidos en otras asignaturas del Grado, previas a esta.</p>
<p>Específico: Comprobar y comprender los conceptos de «onomasiología» y «campo onomasiológico» (sinonimia), «semasiología» y «campo semasiológico» (polisemia y homonimia), y «familia léxica».</p>
<p>Específico: Comprobar y comprender las distintas asociaciones o relaciones entre los signos (relaciones por el significante y por el significado, «campos nocionales» o «asociativos»).</p>
<p>Específico: Comprobar y comprender los conceptos de «necesidad» y «convencionalidad», y de «arbitrariedad» y «motivación», tanto en la relación entre los dos componentes del signo (significante y significado-concepto-referente) (relación «intra-signo»), como en la relación entre signos (relación «inter-signos»).</p>
<p>Específico: Comprobar y comprender los distintos tipos de «motivación» que intervienen en la creación o generación de los signos (independientemente de cuándo y dónde esta se produjera).</p>
<p>Específico: Reflexionar sobre la «trasparencia» y «opacidad» de las denominaciones, desde el punto de vista sincrónico: conciencia o no por parte del hablante de la motivación (causa, explicación, motivo, porqué de las denominaciones).</p>

Además de los objetivos y competencias apuntados, también se ha tratado de desarrollar otros como el conocimiento de cuestiones teóricas interdisciplinares tales como «léxico especializado», «denominación científica» y «denominación vernácula», concretamente de animales; «variación lingüística diatópica», más concretamente, «variación léxica»; y «áreas léxicas».

Finalmente, otro de los objetivos generales que se ha pretendido conseguir con la actividad ha sido el contribuir a la formación de los alumnos en el conocimiento de contenidos y conceptos básicos de la semántica (la mayoría de los ya señalados), enmarcados dentro del estudio y análisis general del lenguaje y las lenguas, y, más concretamente, de la lengua española, así como de las demás competencias de carácter práctico; y, en este caso, especialmente, con vistas a su posible dedicación a la enseñanza, donde podrán especialmente acompañar sus explicaciones con ejemplos y análisis como los que se trabajan en esta actividad. A este respecto, hemos de indicar que los currículos de Enseñanza Secundaria Obligatoria y de Bachillerato de la Comunidad Autónoma de Extremadura, tanto el que se ha de tener en cuenta para los ciclos ya iniciados como el de reciente implantación, cuyas referencias quedan recogidas al final de este artículo⁵, consideran especialmente una buena parte de las competencias sobre saberes teóricos cuya consecución pretende afianzar esta actividad. Así, en las secciones dedicadas a Lengua Castellana y Literatura de estos currículos, quedan reflejados, como contenidos, competencias y/o estándares de aprendizaje, el conocimiento de conceptos y saberes tales como los procedimientos para formar palabras, denotación y connotación, relaciones entre las palabras (polisemia, sinonimia, etc.), cambios de significado, metáfora y metonimia, variedades geográficas del español, utilización de diccionarios (entre ellos, los etimológicos), etc. Del mismo modo, en estos documentos se incide especialmente en algunos elementos transversales que se han de potenciar como competencias que han de ser adquiridas, como son los que giran en torno al medio ambiente y el desarrollo sostenible.

4. PRESUPUESTOS TEÓRICOS

La actividad se ha planteado como una profundización en los conocimientos o saberes teóricos de la asignatura, y de todo el grado, en general, y ha consistido en el análisis de diversas cuestiones semánticas, que ya se han apuntado más arriba someramente, en las distintas formas recogidas en mapas de atlas lingüísticos –principalmente, pero también en otras fuentes– para un mismo concepto (o referente, o realidad), concretamente aves, insectos y plantas. El alumno, individualmente, debía realizar un análisis de unas determinadas denominaciones, recogidas en los atlas lingüísticos de un territorio o varios, y presentar, finalmente un ensayo. Los concretos materiales que debían ser trabajados fueron seleccionados por el Profesor, agrupados y asignados a cada alumno⁶.

5 Junto con la Bibliografía, se adjunta al final del artículo una lista de la Documentación Oficial Considerada.

6 Las distintas agrupaciones de conceptos que se hicieron, en forma de unidades destinadas al trabajo de cada alumno, aparecen consignadas en el anexo.

En concreto, tal como ya hemos apuntado, pero volvemos a señalar aquí con más precisión, el alumno había de trabajar sobre conceptos fundamentales de la lexicología y de la semántica, tales como la noción de «signo lingüístico» («significante» o «nombre», o «denominación»; y «significado»), junto con el «referente» («concepto» y/o «realidad»), «significación» y «designación» o «nominación», «onomasiología» o «vía onomasiológica» (en la codificación, la que va del concepto o realidad que se pretende referir al signo lingüístico con que puede ser designada; o bien, en concepciones que no distinguen entre «concepto» y «significado» o que no tienen en cuenta esta distinción, del significado al significante) y «semasiología» o «vía semasiológica» (la contraria), y «relaciones léxicas» («polisemia» y «homonimia», «sinonimia», etc.). Con relación a esto último, se ha insistido especialmente en la condición de sinónimos totales (dentro del conjunto de una lengua en toda su variedad), de los llamados por Gregorio Salvador «geosinónimos» en su artículo «Sí hay sinónimos», recogido en su libro recopilatorio *Semántica y lexicología* (Salvador, 1985), es decir, los que se refieren a la misma realidad o concepto (con el mismo significado, con la misma denotación, independientemente de las posibles connotaciones), con la diferencia de que son propias de diversos lectos⁷, integrados últimos estos en un mismo sistema idiomático-funcional, como puede ser el español en toda su variedad y extensión.

Igualmente, como parte fundamental de los presupuestos teóricos para la realización de la actividad, se consideran los conceptos de «arbitrariedad» y «motivación» en los signos lingüísticos, es decir, en este último caso, la existencia de una causa, de un «motivo» para tal denominación aplicada a tal realidad o concepto (o significado), aunque sea la etimología o procedencia última de la palabra; y del mismo modo, hemos diferenciado estos últimos conceptos de los de «opacidad» y «transparencia» (en la percepción de la relación entre los dos componentes del signo), pues nos parece fundamental la distinción entre lo que es una cuestión de índole diacrónica (la motivación; o la etimología, en última instancia) y otra de índole sincrónica, es decir, la percepción o no de esta motivación por parte del hablante (transparencia y opacidad).

Como muy importante para la realización de la actividad, y en el marco de las más modernas aportaciones de la lingüística sobre el papel de la metáfora y la metonimia en los mecanismos cognitivos⁸, así como en el de la explicación de los procesos neológicos, hemos considerado el orientar especialmente el análisis que habían de realizar los alumnos hacia la explicación de los tipos de motivación (motivo, causa) en la designación de tal concepto (o realidad) mediante un determinado nombre⁹. A este respecto, el trabajo con los materiales léxicos que proporcionan los atlas lingüísticos nos parece especialmente fructífero, puesto que

7 Utilizamos este término, común en la geolingüística, para referirnos a las hablas locales, variedades regionales, dialectos, etc., es decir, a todos los tipos de «agrupaciones» o «complejos lingüísticos» en que puede ser parcelado y etiquetado el continuo de la variedad de una lengua, en este caso, de la variedad geográfica o diatópica.

8 Resaltamos a este respecto, principalmente, las aportaciones de Lakoff y Johnson (1980).

9 Para la precisión de estas cuestiones de la arbitrariedad y la motivación, que fueron materia de discusión importante en las elucubraciones lingüísticas a lo largo de toda la historia; e igualmente, de la opacidad y la transparencia (o palabras opacas y palabras transparentes); y de los tipos de motivación, véase especialmente los capítulos o epígrafes dedicados a estas cuestiones por Ullmann (1962).

las denominaciones recogidas para un mismo concepto nos muestran, en la diversidad de nombres, todos los tipos de motivaciones y los principales procesos que se operan en la creación de los signos léxicos (metáfora, metonimia, derivación, composición, etc.). Igualmente, y en la misma línea de la reflexión en torno a estos conceptos, la constatación por parte del alumnado, en sus análisis, de que, en muchos casos, algunas denominaciones (que son más comunes o «propias» como designación de otras realidades, en el marco del conjunto de la lengua o de la variedad estándar), pueden estar equivocadas por parte del informante que las proporcionó, o, simplemente, que son las normales para esos conceptos o realidades en esos lugares o zonas, nos ilustra sobre los mecanismos cognitivos, sobre los procesos de significación y nominación o designación, y sobre las relaciones de semejanza y contigüidad (tanto de significantes como de significados) entre los signos lingüísticos, las cuales están en la base de los procesos neológicos.

Finalmente, se ha trabajado en torno a otros conceptos importantes, pero que, seguramente, no hace falta precisar aquí, como «familia léxica», «área léxica», «cambio semántico», procedimientos morfológicos o morfológico-léxicos de creación de palabras («derivación» y «composición»), y otros a los que nos hemos ya referido o nos referiremos en otro lugar.

5. METODOLOGÍA, TEMPORALIZACIÓN Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Como primera aproximación a la realización de la actividad, y dentro del marco general del Proyecto de Innovación Docente, se realizó previamente un cuestionario (a través de Formularios Google y de cumplimentación anónima) en el que el alumnado fue consultado acerca de los saberes teóricos y competencias que se pretendía que fueran adquiridos o reforzados. De los resultados de esta encuesta se obtuvo la constatación de que la realización de la actividad resultaba ser conveniente y beneficiosa para los alumnos, puesto que, de tener un resultado positivo, redundaría en la consecución de los objetivos propuestos.

Una vez que se planteó el desarrollo de la actividad, se procedió en primer lugar a la explicación de los conceptos sobre los que se iba a trabajar, primero como introducción y, más tarde, más detalladamente, en la impartición de las unidades 2 y 3 del temario de la asignatura; y también, evidentemente, se dieron instrucciones u orientaciones sobre cómo abordar el estudio.

En estas explicaciones, que tuvieron lugar en varias sesiones de clase, se incidió particularmente en la explicación de la índole de los mapas de atlas lingüísticos (qué son, qué muestran, cómo están elaborados), concretamente de los de léxico, es decir, de los que recogen las denominaciones de una misma realidad en distintas localidades de un concreto territorio; se hicieron algunas explicaciones sobre la transcripción fonética, advirtiendo especialmente sobre algunos signos que podrían llevar a confusión; y se explicó la forma en que se habían de recopilar, agrupar y ordenar las denominaciones, así como las distintas etapas del análisis de estas y la forma de presentar después estos materiales, junto con las explicaciones, en el ensayo final. Igualmente, se orientó al alumnado para la búsqueda, en recursos bibliográficos y en la Red, de información diversa sobre las realidades (animales, plantas)

cuyos nombres iban a analizar; de estudios sobre denominaciones de determinados animales (especialmente, artículos que parten del análisis de materiales de atlas lingüísticos¹⁰), estudios que podrían servir de apoyo para el diseño del ensayo particular que habían de elaborar y para aclarar o precisar otras cuestiones, de índole teórica o práctica; y se indicó también la bibliografía fundamental de carácter teórico (sobre los conceptos con los que se iba a trabajar) que debía ser utilizada. En suma, se dieron todas las instrucciones y explicaciones necesarias para la asunción de la tarea; y, además, se proporcionó, a través de la página web de la asignatura, un documento con una síntesis de las explicaciones y unas concretas instrucciones para la elaboración del ensayo, referentes a las distintas fases del trabajo, bibliografía fundamental, formato de los ensayos, forma de entrega, etc.

Como complemento de las explicaciones, y como modelo para el trabajo de los alumnos, además de estas explicaciones e instrucciones a las que me acabo de referir, se realizaron en clase algunos análisis concretos de denominaciones plasmadas en determinados mapas de atlas lingüístico y se trabajó con algunos de los recursos bibliográficos tradicionales y páginas ubicadas en la Red, en los cuales los alumnos podrían buscar información sobre las realidades cuyas denominaciones iban a estudiar, cuestiones etimológicas, etc. Finalmente –tal como se les indicó que podían hacer–, los alumnos, bien en clase, bien través del correo electrónico, bien en tutorías, realizaron consultas al Profesor acerca de diversas dudas, consultas que fueron debidamente atendidas.

Por lo que respecta a la bibliografía principal que se ha utilizado o que había de utilizarse, al final de este artículo aparece una lista de referencias, tanto de los títulos usados por el Profesor como base para las explicaciones teóricas como de aquellos que habían de ser utilizados por los alumnos para la realización de la actividad: atlas lingüísticos y otras fuentes cuyos materiales habían de analizarse, y otros títulos que se consideraron importantes para fundamentar los saberes teóricos y para la elaboración del propio trabajo (manuales, diversos estudios, diccionarios, páginas web, etc.).

En cuanto a la temporización de la actividad, entre el final de estas explicaciones y la fecha de entrega del ensayo, que se fijó en los últimos días de clase del semestre, el alumnado dispuso de aproximadamente algo más de mes y medio para realizar sus trabajos. Estos ensayos debían tener una extensión de unas 15 páginas, cantidad que se dio simplemente como orientativa, teniendo en cuenta los distintos materiales estudiados y lo que cada alumno, de forma libre, pudiera aportar. Además, cada alumno debía realizar una presentación (tipo Power Point o similar), con vistas a la posible exposición oral del trabajo, la cual, finalmente, tal como fue previsto, no fue realizada por todos, por razones de tiempo. La presentación se valoró como una parte más en la evaluación del trabajo, pero la exposición fue considerada aparte, en el conjunto de las calificaciones de otras exposiciones de diversos temas y lecturas realizadas a lo largo del curso.

10 Entre otros muchos que no citamos, pero que se han tenido en cuenta, resaltamos los dedicados a las denominaciones de determinadas aves y otros animales, como los de Satorre Grau (1983), Hernández y Molina (1999), Hernández (2003) y algunos otros que aparecen recogidos en la Bibliografía.

6. CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y RESULTADOS

Dentro del total de la evaluación de la asignatura, la ponderación que ha correspondido a la actividad es del 20 %, que se engloba dentro de la Nota de Actividades de la asignatura, la cual quedó fijada en un 40 % de la Nota Final. Por otro lado, para la evaluación concreta de la actividad, se elaboró una rúbrica que tenía en cuenta diversos aspectos evaluables, con arreglo a las siguientes ponderaciones:

Aspecto evaluable	Porcentaje
Presentación, esquematización y ordenación de los materiales	10
Redacción, puntuación y ortografía	20
Uso de bibliografía, citas y referencias	20
Contenido	40
Presentación para la defensa	10
Total	100

El resultado en las calificaciones ha sido muy satisfactorio, habiéndose obtenido una media de 7,64 sobre una calificación máxima de 10, y habiendo resultado suspenso solamente un alumno.

Hemos de resaltar aquí, igualmente, que se propuso a los alumnos el responder a una encuesta (de cumplimentación anónima y realizada mediante Formularios Google), con posterioridad a la realización y evaluación de la actividad, y a la evaluación de la asignatura. Los resultados de esta encuesta, cumplimentada por dos tercios de los alumnos que terminaron la actividad, ha mostrado resultados muy positivos en lo que respecta a sus apreciaciones sobre diversos aspectos de la actividad (desarrollo, explicaciones del Profesor, saberes teóricos adquiridos, competencias reforzadas, evaluación, etc.). Concretamente, en lo que respecta a la evaluación, todos han señalado que ha sido justa, bastante justa o muy justa.

7. VALORACIÓN GENERAL

Como valoración de la actividad, de las competencias que se ha pretendido desarrollar o afianzar, de la actitud de los alumnos, etc., hemos de reseñar que el conjunto del alumnado que ha participado y desarrollado la labor que había de ser realizada, ha mostrado, desde el principio y en todo momento, bastante interés por este trabajo, interés que se constató principalmente en la atención prestada a todas las explicaciones y en las diversas consultas que se realizaron al Profesor.

Por otro lado, de forma verbal, en las exposiciones que se realizaron, en los propios ensayos y en la encuesta final, los alumnos han manifestado que, si bien, en algunos casos, hubo

diversas dificultades, se han sentido bastante motivados y, finalmente, satisfechos por la realización de la actividad. Entre las dificultades señaladas –muy pocas–, están las relacionadas con la lectura de los materiales léxicos en transcripción fonética y con la consecución de información concerniente a las propias realidades o referentes cuyas denominaciones se habían de estudiar, o con la etimología.

En lo que concierne al desarrollo de competencias concretas relacionadas con los saberes teórico-prácticos, se han resaltado aspectos positivos como el hecho de que la actividad ha servido especialmente para afianzar diversos saberes de la semántica y de otros aspectos lingüísticos, algunos de los cuales conocían y trabajaban por primera vez. Concretamente, en muchos casos se ha apuntado que la actividad les ha hecho retomar, con resultado satisfactorio, la transcripción fonética y su lectura; o les ha aclarado o ampliado conceptos como «metáfora» y «metonimia», que eran bastante confusos para algunos de ellos, sobre todo aplicados al léxico común y a la creación léxica, y fuera del ámbito de la teoría literaria. Del mismo modo, en los trabajos han mostrado como positivo el haber ampliado su conocimiento en lo que respecta a la diferencia entre «denominación científica» y «denominación vernácula» (en este caso, de animales y plantas) y sobre las propias realidades a las que estas se refieren. Por lo demás, la mayoría ha señalado que nunca habían trabajado con materiales de atlas lingüísticos ni comprobado la diversidad de denominaciones que pueden existir para un mismo animal o planta (en general, para un mismo concepto), tal como estas se muestran en estos mapas lingüísticos, es decir, como sinónimos verdaderos (esto es, en lo que concierne al contenido denotativo, sin tener en cuenta las posibles connotaciones), aunque con la particularidad de ser propias de hablas locales o regionales diferentes; y ni habían observado, a la vez y de esta forma, la variación léxica en un determinado territorio dentro del ámbito de dominio de uno o varios lectos (lenguas, dialectos, hablas).

En general, en los ensayos realizados por los alumnos se muestra que los conceptos lingüísticos que se ha tratado de afianzar realmente han sido reforzados, especialmente los de «vía onomasiológica», «campo onomasiológico» y «sinonimia», «etimología», «motivación» del signo y sus tipos, «transparencia», «familia léxica» y «procedimientos de neología» (por motivación fonética: voces de origen onomatopéyico y expresivas; por motivación semántica: metáfora y la metonimia; por motivación morfológica: procedimientos de derivación y composición; por cruce de denominaciones, etc.). Igualmente, se comprueba que han comprendido cómo las palabras se relacionan tanto por el significante como por el significado, al observar cómo las denominaciones de unos animales pueden aplicarse a otros, por causa de su parecido y proximidad y por otras razones, como es en el caso de muchas aves y animales pequeños. En definitiva, han valorado muy positivamente el haber trabajado estos saberes y competencias analizando las denominaciones recogidas en mapas de atlas lingüísticos y, tal como se aprecia en los trabajos elaborados, han mostrado pericia y acierto en sus apreciaciones y conclusiones.

En lo que respecta a las competencias relacionadas con el trabajo autónomo y otras competencias transversales, se han mostrado competentes en la labor de buscar información sobre las realidades cuyas denominaciones han estudiado, información que les ha ayudado a explicar la motivación de los nombres; y también al rastrear las etimologías y al indagar en diversa bibliografía y otros recursos, disponibles tanto en formato tradicional como en la Red.

Del mismo modo, han manifestado que la actividad ha sido muy útil con vistas a su posible dedicación a la enseñanza y han mostrado satisfacción porque les ha ayudado a ampliar conocimientos de biología y cultura popular, y a consolidar otros valores como el conocimiento del medio ambiente y su valoración, y el respeto hacia el mismo.

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

Bibliografía seleccionada

- ACHÚTEGUI, Carmen, ALBALÁ, Paloma y RODRÍGUEZ PONGA, Rafael (1983): «Los nombres de la “abubilla” en los Atlas Lingüísticos españoles». *Archivo de Filología Aragonesa*, XXXII-XXXIII, pp. 205-255.
- ADiM (2015): GARCÍA MOUTON, Pilar y MOLINA MARTOS, Isabel: *Atlas Dialectal de Madrid* (ADiM). Madrid: CSIC. Disponible en <http://adim.cchs.csic.es>
- ALCYL (1999): ALVAR, Manuel: *Atlas Lingüístico de Castilla y León*, vols. 1-3. Salamanca: Junta de Castilla y León.
- ALEA (1961-1973): ALVAR, Manuel et al.: *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Andalucía*, vols. 1-6. Granada-Madrid: CSIC.
- ALEANR (1979-1983): ALVAR, Manuel et al.: *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Aragón, Navarra y Rioja*, vols. 1-12. Zaragoza-Madrid: Institución Fernando el Católico.
- ALECAN (1995): ALVAR, Manuel et al.: *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Cantabria*, vols. 1 y 2. Madrid: Arco/Libros.
- ALECMAN (1988-2002): GARCÍA MOUTON, Pilar y MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (dirs.): *Atlas Lingüístico (y etnográfico) de Castilla-La Mancha*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Disponible en <http://www2.uah.es/alecman>
- ALEICAN (1975-1978): ALVAR, Manuel: *Atlas Lingüístico y Etnográfico de las Islas Canarias*, vols. 1-3. Las Palmas de Gran Canaria-Madrid: Cabildo Insular de Gran Canaria.
- BERNIS, Francisco (1995): *Diccionario de nombres vernáculos de aves*. Madrid: Gredos.
- BOBES NAVES, María del Carmen (2004): *La metáfora*. Madrid: Gredos.
- COROMINAS, Joan (1973): *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos (3.ª ed.).
- CUESTA MARTÍNEZ, Paloma (2005): «Las relaciones del significado y el significante: sinonimia, antonimia, homonimia, polisemia, paronimia, metáfora y metonimia». En GUTIÉRREZ ARAUS, María Luz (coord.): *Introducción a la lengua española*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces, pp. 273-290.
- GARCÍA ARANCE, María Rosario (1979): *Semántica de la metonimia y de la sinécdoque*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- GUIRAUD, Pierre (1955): *La Sémantique*; trad. española: *La semántica*, México, Fondo de Cultura Económica, 1960.

- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador (1989): *Introducción a la semántica funcional*. Madrid: Síntesis.
- HERNÁNDEZ, Esther y MOLINA, Isabel (1999): «Los nombres de la “luciérnaga” en la geografía lingüística de España y América». *Géolingüística*, 8, pp. 83-117.
- HERNÁNDEZ, Esther (2003): «Los nombres del “petirrojo” (*Erithacus rubecula*) en español. Etimología y reconstrucción léxica». En CAPRINI, Rita (ed.): *Parole romanze: Scritti per Michel Contini*. Alessandria: Edizioni dell’Orso, pp. 203-220.
- LAKOFF, George y JOHNSON, Mark (1980): *Metaphors we live by*; trad. española: *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra, 2005.
- LE GUERN, Michel (1976): *La metáfora y la metonimia*. Madrid: Cátedra.
- MONTES GIRALDO, José Joaquín (2004): «Metáfora y metonimia como formas de movimiento semántico». *Lingüística*, 15-16, pp. 201-214.
- OTAOLA OLANO, Concepción (1998): *Lengua Española III, Semántica, lexicología, lexicografía*. Madrid: UNED.
- REGUEIRO RODRÍGUEZ, María Luisa (2010): *La sinonimia*, Madrid: Arco/Libros.
- SALVADOR, Gregorio (1985): *Semántica y lexicología*. Madrid: Paraninfo.
- SATORRE GRAU, María Asunción (1983): «Los nombres del “jilguero” en Aragón, Navarra y Rioja». *Archivo de Filología Aragonesa*, XXXII-XXXIII, pp. 291-323.
- ULLMANN, Stephen (1962): *Semantics: a Introduction to the Science of Meaning*; trad española: *Semántica. Introducción a la ciencia del significado*. Madrid: Taurus, 1991.

Documentación oficial considerada

- Decreto 98/2016, de 5 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato para la Comunidad Autónoma de Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura*, 6 de julio de 2016.
- Decreto 110/2022, de 22 de agosto, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura*, 25 de agosto de 2022.
- Decreto 109/2022, de 22 de agosto, por el que se establecen la ordenación y el currículo del Bachillerato para la Comunidad Autónoma de Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura*, 25 de agosto de 2022.
- Memoria Verificada del Grado de Filología Clásica de la UEx: Disponible en https://www.unex.es/conoce-la-uex/centros/fyl/contenido_portlets_configurables/sistema-de-garantia-interna-de-calidad-sgic/comision-de-calidad-de-las-titulaciones/grado-g13/informes/verifica-filologia-clasica-pdf/view
- Memoria Verificada del Grado de Filología Hispánica de la UEx: Disponible en <https://www.unex.es/conoce-la-uex/centros/fyl/sgic/comision-de-calidad-de-las-titulaciones/grado-g14/otros-documentos/Memoria%20del%20titulo%202013.pdf>

ANEXO: LISTA DE TRABAJOS DE LA CUAL SE SELECCIONARON LOS QUE FUERON ASIGNADOS A CADA ALUMNO EN LA ACTIVIDAD

1. Nombres del «ciervo volante» (*Lucanus cervus*) en Andalucía (ALEA 384).
2. Nombres del «ciervo volante» (*Lucanus cervus*) Aragón, Navarra y Rioja (ALEANR 421) y Cantabria (ALECant 607).
3. Nombres de la «mariquita» (*Coccinella septempunctata*) en Andalucía (ALEA 386).
4. Nombres de la «mariquita» (*Coccinella septempunctata*) en Castilla-La Mancha (ALECMan 108), Madrid (ADiM 525) y Canarias (ALEICan 293).
5. Nombres de la «mariquita» (*Coccinella septempunctata*) en Castilla y León (ALCyL 422).
6. Nombres de la «mariquita» (*Coccinella septempunctata*) en Cantabria (ALECant 608), y Aragón, Navarra y Rioja (ALEANR 423).
7. Nombres de la «carraleja» (*Berberomeloe majalis*) en Andalucía (ALEA 387).
8. Nombres de la «carraleja» (*Berberomeloe majalis*) en Cantabria (ALECant 607, en adición), y Aragón, Navarra y Rioja (ALEANR 422, en adición).
9. Nombres del «chotacabras» (*Caprimulgus europaeu*, *Caprimulgus ruficollis*) en Andalucía (ALEA 416) y Castilla-La Mancha (ALECMan 55).
10. Nombres del «chotacabras» (*Caprimulgus europaeu*, *Caprimulgus ruficollis*) en Cantabria (ALECant 636, en adición), y Aragón, Navarra y Rioja (ALEANR 461).
11. Nombres de la «cochinilla de la humedad» (*Porcellio scaber*) en Madrid (ADiM 526) y Castilla-La Mancha (ALECMan 106).
12. Nombres de la «tijereta» (*Forficula auricularia*) en Madrid (ADiM 528), Castilla-La Mancha (ALECMan 119), y Aragón, Navarra y Rioja (ALEANR 434, en adición).
13. Nombres del «cernícalo» (*Falco tinnunculus*, *Falco naumanni*) en Andalucía (ALEA 422).
14. Nombres del «cernícalo» (*Falco tinnunculus*, *Falco naumanni*) Castilla y León (ALCyL 443) y Madrid (ADiM 1287).
15. Nombres del «cernícalo» (*Falco tinnunculus*, *Falco naumanni*) en Cantabria (ALECant 640), y Aragón, Navarra y Rioja (ALEANR lám. núm. 530).
16. Nombres de la «urraca» (*Pica pica*) en Andalucía (ALEA 417).
17. Nombres de la «urraca» (*Pica pica*) en Madrid (ADiM 1284) y Castilla-La Mancha (ALECMan 44).
18. Nombres de la «urraca» (*Pica pica*) en Cantabria (ALECant 636), y Aragón, Navarra y Rioja (ALEANR 461, en adición).
19. Nombres de la «urraca» (*Pica pica*) en Castilla y León (ALCyL 440).
20. Nombres del «alacrán cebollero» o «grillotalpa» (*Gryllotalpa grillotalpa*) en Cantabria (ALECant 605) y Castilla-la Mancha (ALECMan 113).

21. Nombres del «tejedor» (*Gerris lacustris*) en Cantabria (ALECant 616, en adición) y Castilla-La Mancha (ALECMan 14); y del «nadador de espalda» (*Notonecta glauca*) en Castilla-La Mancha (ALECMan 15).
22. Nombres de la «santateresa» (*Mantis religiosa*) en Cantabria (ALECANT 601, en adición), y Aragón, Navarra y Rioja (ALEANR 418).
23. Nombres de la «santateresa» (*Mantis religiosa*) en Castilla-La Mancha (ALECMan 102), Madrid (ADiM 518) y Canarias (ALEICan 289).
24. Nombres de la «santateresa» (*Mantis religiosa*) en Andalucía (ALEA 382).
25. Nombres de la «libélula» (*Odonatos*) en Castilla y León (ALCyL 419); y de la «cigarra» (Cicada plebeia) en Cantabria (ALECant 606).
26. Nombres de la «libélula» (*Odonatos*) en Cantabria (ALECant 600), y en Aragón, Navarra y Rioja (ALEANR 413).
27. Nombres de la «libélula» (*Odonatos*) en Castilla-La Mancha (ALECMan 13), Madrid (ADiM 511) y Canarias (ALEICan 295).
28. Nombres del «cadillo» (*Xantium strumarium*, *Xantium spinosum*) en Cantabria (ALECANT 273); y de la «colleja» (*Silene inflata*), Aragón, Navarra y Rioja (ALEANR 284, en adición), y Canarias (ALEICan 217).
29. Nombres de las plantas «abrojos» (*Tribulus terrestres*) y «cardo estrellado» (*Centaurea calcitrapa*) en español.
https://es.wikipedia.org/wiki/Tribulus_terrestris
https://es.wikipedia.org/wiki/Centaurea_calcitrapa
30. Nombres de las plantas «cardo azotacristos» (*Carthamus lanatus*), «cardo de cabeza de pollo» (*Pycnomon acarna*) y «cardo cuco» (*Carlina corymbosa*) en español.
https://es.wikipedia.org/wiki/Carthamus_lanatus
https://es.wikipedia.org/wiki/Picnomon_acarna
https://es.wikipedia.org/wiki/Carlina_corymbosa
31. Nombres del «vilano» en Andalucía (ALEA 324) y Castilla-La Mancha (ALECMan 139).
32. Nombres del «vilano» en Castilla y León (ALCyL 384), y Aragón, Navarra y Rioja (ALEANR 313).
33. Nombres del «cascabillo de la bellota» en Cantabria (ALECANT 350), Aragón, Navarra y Rioja (ALEANR 391), y Andalucía (ALEA 370).
34. Nombres de los «gajos de la nuez» en Andalucía (ALEA 351), Aragón, Navarra y Rioja (ALEANR 355), y Canarias (ALEICan 261).
35. Nombres de la «agalla del roble» en Cantabria (ALECant 352), y Aragón, Navarra y Rioja (ALEANR 394).
36. Nombres de la «agalla del roble» en Andalucía (ALEA 371).

METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL Y EL APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO: UNA FORMACIÓN BASADA EN LA PRÁCTICA REFLEXIVA

Anna Rufat Sánchez

1. INTRODUCCIÓN

Todos los cursos de formación de profesores debieran tener una verdadera vocación a la inserción laboral, pues su función no es otra que la de capacitar a los futuros profesores con unas competencias y actitudes –cuyo desarrollo se produce a lo largo de toda una trayectoria profesional– que les permitan desenvolverse en la disciplina, esto es, que les preparen para responder a las demandas de la realidad actual del español, en sus múltiples contextos. Y es que, como señalan Higuera y Verdía (2019: 331), dar una respuesta profesional a la demanda creciente de enseñanza de español requiere profesores formados y con ganas de seguir aprendiendo, que puedan trabajar con autonomía y que sean conocedores de los retos a los que se enfrenta la profesión. Impartir, por lo tanto, una docencia de calidad que dé respuestas efectivas y adaptadas a las diferentes situaciones que pueden darse en el aula, precisa de una buena formación y de un ejercicio constante de reflexión y de control del propio proceso integral de aprendizaje, que se desarrolla a lo largo de toda una vida profesional.

Con este planteamiento como punto de partida, en este trabajo se presentan una serie de pautas y procedimientos de aula integrados en un curso universitario de formación de profesores de español, de carácter introductorio. El objetivo principal en la asignatura *Metodología para la enseñanza del español como lengua extranjera* es que el profesor en formación reconozca las habilidades docentes de esta profesión, y promover sus valores, proporcionándole herramientas que le permiten reflexionar, auto observarse y auto evaluarse en relación con sus actitudes docentes y aptitudes para planificar la docencia y gestionar el aula, no solo en este estadio inicial de su formación, sino fundamentalmente a lo largo de su desarrollo profesional, cuando irá adquiriendo sus competencias docentes de manera progresiva, profunda y autodirigida. Para ello, hemos desarrollado una serie de tareas que, fundamentadas en la *práctica reflexiva* (Perrenaud, 2004; Esteve y Carandell, 2009), promueve el manejo de los documentos referenciales para la planificación didáctica y la gestión del aula de español, con una finalidad, en este caso, formativa (ya que están destinadas a alumnos que se inician en la carrera docente), si bien, como acabamos de señalar, sirven de orientación en su desarrollo profesional cuando sean profesores en activo.

A la *práctica reflexiva* le dedicamos, por lo tanto, los siguientes apartados; desde una perspectiva teórica, en primer lugar (véanse los apartados 2 y 3), y aplicada a situaciones y experiencias concretas, más adelante (apartado 4). Esta metodología, como veremos, permite

actuar sobre las propias creencias, actitudes, valores y habilidades docentes, lo que contribuye a que el profesor novel o experimentado detecte lagunas formativas y haga los ajustes necesarios para alcanzar un desarrollo óptimo e integrado de todas las competencias clave; en definitiva, le permite establecer objetivos realistas a corto y medio plazo.

2. HACIA UN MODELO DE FORMACIÓN BASADO EN LA *PRÁCTICA REFLEXIVA*

Los cambios realizados durante el curso 2022-2023 en la planificación de la asignatura *Metodología para la enseñanza del español como lengua extranjera* vienen motivados por un intento de abandonar, paulatina y gradualmente, los modelos de formación de profesores basados en la transmisión de conocimientos, esto es, en el enfoque unidireccional, que se han revelado limitadores e insatisfactorios. Los planteamientos que se han empezado a introducir en esta asignatura constituyen unos primeros pasos hacia el modelo de formación, ya reivindicado por Martín Perís hace unos años (2009: 3), «basado en la reflexión crítica sobre la propia práctica y sobre la propia experiencia (tanto la experiencia de docente –cuando se tenga– como de discente –que siempre se tiene), que constituyen la base de las propias creencias»¹. Estos modelos formativos, a diferencia de los anteriores, fomentan un desarrollo profesional significativo al capacitar para resolver los problemas concretos que surgen en la práctica profesional; nos situamos, por tanto, en el ámbito de la formación permanente del profesorado de lenguas.

Así, con el objetivo último de aumentar la eficacia de la acción docente de los futuros profesores, hemos establecido como marco de actuación el modelo formativo basado en la *práctica reflexiva* (Perrenaud, 2004; Esteve y Carandell, 2009), llevada a cabo tanto de forma individual como colectiva.

Esta propuesta metodológica parte de los parámetros del desarrollo profesional docente desde una perspectiva sociocultural, dado que este se percibe como un proceso interior complejo, mediado social y cognitivamente, que se origina en la toma de consciencia de las creencias, experiencias y representaciones de la persona, que se contrastan de manera continuada con las aportaciones de compañeros de profesión (a través de comunidades de práctica reflexiva y observación de la práctica docente) y de los saberes teóricos (Esteve y Fernández, 2019: 305). Se establece, de este modo, una interrelación constante entre la teoría (adquisición de herramientas básicas para impartir clase) y la práctica del aula (estrategias para el desarrollo paulatino y progresivo de las competencias docentes), que conlleva la construcción de un conocimiento propio fundamentado (Esteve, 2018). Este conocimiento difiere de la apropiación directa de conocimientos o saberes referido anteriormente, fruto del enfoque unidireccional: de experto/formador de profesores a alumno/profesor novel.

En el modelo reflexivo el formador guía al novel para resolver determinados problemas promoviendo la práctica reflexiva individual o colectiva, así como la revisión o el contraste

¹ De las experiencias como aprendientes de lenguas extranjeras vamos a partir en este curso de grado, dado que la mayoría de los alumnos no ha impartido clases todavía.

con saberes expertos (artículos de investigaciones, conferencias expertas, documentos de referencia). El formador facilitador media para que las ideas y creencias del profesor novel, basadas fundamentalmente en sus propias experiencias como aprendiente –sobre todo aquello relacionado con el proceso de enseñanza-aprendizaje–, se verifiquen con los hallazgos científicos de la investigación reciente en las disciplinas teóricas involucradas. Como señalan Esteve y Fernández (2019: 306-307), estos saberes son los que deben fundamentar toda actuación docente, y los que deben servir, por tanto, para replantear su propia visión del proceso de enseñanza y aprendizaje y constituir mecanismos reguladores que orienten su práctica en el aula; aquí es donde la *práctica reflexiva* «tiene su razón de ser: esta conforma el instrumento para ayudar al profesorado a transformar su conceptualización de la enseñanza, lo que sucede a partir de una relación bidireccional y dialéctica entre práctica y teoría».

3. PRINCIPIOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA

Esteve y Carandell (2009) definen la *práctica reflexiva* como una metodología de formación que tiene como elementos clave el análisis crítico de las experiencias de aula y la reflexión sobre la acción docente. Esta línea formativa no parte del saber teórico, de la investigación, sino de la experiencia personal y profesional de la persona. El desarrollo profesional del docente en su estadio novel, y durante el proceso de autoaprendizaje como docente en activo a lo largo de toda su trayectoria profesional, se genera a partir de los siguientes elementos clave, que se articulan a lo largo de 5 fases (adaptado de Esteve y Fernández, 2019: 307-308):

1. El trabajo con experiencias
2. La reflexión sistematizada
3. El fomento de una interacción auténtica y constructiva
4. Trabajo significativo con la teoría
5. Análisis del proceso

En primer lugar (1. Trabajo con experiencias), se propone una tarea en la que el docente en formación ha de revivir y describir sin ninguna limitación experiencias vividas en el aula (como docente o como aprendiente de lenguas) en relación con el aspecto específico que se vaya a trabajar. Este ejercicio supone compartir experiencias y tomar consciencia de las propias creencias y actitudes al tiempo que le despiertan un interés por conocer las respuestas ofrecidas por la investigación pertinente a las cuestiones planteadas en la tarea inicial. De esta manera, se parte de las experiencias propias vividas con anterioridad (práctica), para volver a ellas (nuevo conocimiento práctico fundamentado) tras satisfacer «la curiosidad científica» (Esteve y Fernández, 2019: 307), que es lo que se produce en las siguientes fases (teoría).

Así, en el siguiente estadio (2. Reflexión sistematizada) se lleva a cabo un primer análisis de la experiencia o autoanálisis que obliga a estructurar el conocimiento práctico creando así los primeros marcos de referencia con los que poder contrastar la propia visión, paso previo necesario para poder comprender los nuevos planteamientos teóricos (Esteve y Fernández, 2019: 307).

En tercer lugar (3. Fomento de una interacción auténtica y constructiva), el formador facilita que el aprendiente integre los resultados del análisis inicial en un marco teórico más amplio, desde el que poder trabajar los conceptos que han surgido en la fase previa desde una perspectiva más científica. En esta fase se inicia el aprendizaje significativo al conectarse la práctica, la experiencia vivida, con la teoría; se ha establecido así un vínculo natural por la necesidad de poder explicar científicamente lo sucedido en el aula. Como consecuencia, el aprendiente ya ha tenido la oportunidad de enriquecer la primera visión o conceptualización de la experiencia vivida.

El paso siguiente (4. Trabajo significativo con la teoría) consistirá en materializar este aprendizaje en actividades o estrategias concretas que implementar en el aula; esto conlleva el diseño de una actuación pedagógica, presentarla y justificarla (ante uno mismo, en el caso de una práctica reflexiva individual, o ante otros iguales o expertos, en los casos de práctica reflexiva colectiva).

Y, por último (5. Análisis del proceso), o de manera paralela a la fase anterior, se produciría un estadio de reflexión que refuerza la capacidad metacognitiva del profesor en formación, que consiste en analizar en qué medida el proceso seguido ha contribuido en su desarrollo docente.

Estos pasos arriba descritos configuran el *ciclo reflexivo* (Esteve y Fernández, 2019: 308), tras el que se genera el nuevo conocimiento práctico que nos permite comprender nuestra actuación docente tras una reflexión crítica y el contraste con saberes expertos; de este modo, este proceso nos capacita para detectar las lagunas o carencias en cuanto a nuestras actuaciones, habilidades docentes y creencias, y actuar en consecuencia por medio de la creación de nuevas experiencias prácticas para implementar en el aula y su justificación fundamentada con los argumentos científicos adquiridos durante el ejercicio de ciclo reflexivo.

Como ya se ha señalado, la *práctica reflexiva* se puede realizar de forma individual o colectiva; ahora bien, desde los planteamientos de la teoría sociocultural (Vygotsky), «se considera la interacción con otros individuos como uno de los pilares para fomentar procesos cognitivos superiores que ayudan a aprender [...], también en la formación del profesorado» (Esteve y Fernández, 2019: 309).

La *práctica reflexiva* en grupo se enmarca en una *comunidad de práctica*, cuyas características son las siguientes (Wagner, 2004, *apud* Esteve y Fernández, 2019: 309): 1) Objetivo común de mejora compartido que se concreta desde el inicio; 2) Trabajo en equipo basado en la buena gestión de la comunicación y las relaciones interpersonales a través de dinámicas grupales que permitan a todos los miembros participar y expresarse; y 3) Gestionar las aportaciones individuales (plasmadas, por ejemplo, en los autoinformes reflexivos), de tal modo que se promueva un conocimiento práctico grupal resultante que conlleve una mejora de la propia actividad.

4. EJEMPLOS DE MATERIALIZACIÓN DEL MODELO DE PRÁCTICA REFLEXIVA PARA EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR DE ELE

Las prácticas realizadas durante el presente curso en la asignatura *Metodología para la enseñanza del español como lengua extranjera* se han llevado a cabo, mayoritariamente, en pequeños grupos que han trabajado de manera compartida y constructiva para avanzar en el

conocimiento práctico, por lo que nos situamos en el marco metodológico de la *práctica reflexiva colaborativa* característicos de las comunidades de práctica. En ese caso, los integrantes de esta comunidad de prácticas ofrecen respuestas a las cuestiones planteadas por la docente formadora que constituyen los conocimientos prácticos meta de esta asignatura; estos conocimientos se revelan como competencias –cuyo desarrollo continúa a lo largo de toda una trayectoria profesional– que les capacitan para desenvolverse en la disciplina.

Cada una de las prácticas realizadas se ha desarrollado a través del *ciclo reflexivo* especificado más arriba. Debido a los límites de espacio, en este capítulo nos referiremos únicamente a algunas de estas tareas, que sirven como muestra del trabajo que se puede realizar en los cursos de formación para profesores noveles.

Así pues, las dinámicas de aula se desarrollan en torno a las siguientes fases ya referidas y atendiendo, cuando ha sido posible, a los rasgos señalados que caracterizan una comunidad de práctica:

Fase 1. En relación con los conceptos que vamos a trabajar en cada tema², la formadora (establece el objetivo común de mejora) invita a los aprendientes a revivir y describir una experiencia concreta vivida como discente (o docente si tienen experiencias previas –es el caso de algunos alumnos que imparten clases particulares fuera de su horario lectivo–) o expresar creencias, valores y actitudes –sobre lo que es enseñar y aprender lenguas– que reflejan sus propias conceptualizaciones y constituyen el punto de partida sobre el que trabajar, ya que destapan su curiosidad científica.

Fase 2. Seguidamente se plantea un primer análisis de la experiencia o actitudes con el fin de sistematizar ese conocimiento inicial (*conceptos cotidianos* de Vigotsky, 1978) e integrarlo en un marco de referencia con el que contrastar la propia visión. Esos *conceptos cotidianos* fruto de este autoanálisis provienen directamente de las experiencias de la propia persona, esto es, no se ha producido todavía ninguna conexión con lo ajeno (revisión de las ideas iniciales con las aportaciones de sus compañeros) ni con lo nuevo (saberes expertos: artículos, conferencias, documentos de referencia, etc.).

Fase 3. El docente formador facilita una interacción auténtica y constructiva (haciendo una buena gestión de la comunicación y las relaciones interpersonales) conectando la experiencia o creencias previas (esos *conceptos cotidianos*) con la teoría, esto es, propicia el desarrollo de los *conceptos científicos* (Vigotsky, 1978), los cuales emergen de la investigación relativa a las disciplinas teóricas involucradas y que son los que deben subyacer a las prácticas docentes de calidad y los que deben servir para replantear su manera de concebir los procesos de enseñanza aprendizaje (Esteve y Fernández, 2019: 306) y guiar, a partir de entonces, su actuación docente enriquecida, mejorada, a través de este proceso.

2 El temario de la asignatura abarca los siguientes contenidos: Tema 1. Las competencias docentes; Tema 2. La enseñanza comunicativa de la lengua y aprendizaje del español; Temas 3 y 4. La programación didáctica y la planificación de clases (del *Marco Común Europeo de Referencia* a la unidad didáctica y al plan de clase, pasando por todos los niveles de concreción curricular); y Tema 5. Análisis y diseño de materiales.

Fase 4. El profesor en formación de forma colaborativa gestiona el conocimiento y diseña una actuación pedagógica (trabajo significativo con la teoría) adaptada al contexto planteado por la formadora, la presenta y la justifica ante el grupo. Durante este estadio final, analiza en qué medida el proceso seguido ha contribuido en su desarrollo docente (Fase 5).

4.1. Práctica 1: las competencias docentes (Tema 1)

Objetivo general: conocer las competencias docentes del buen profesor de español para detectar las propias carencias formativas y posibles áreas de mejora.

Objetivos específicos: reflexionar sobre las propias creencias y experiencias relativas al proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas (fundamentalmente como aprendientes) desde una perspectiva general. A través de un ejercicio de *práctica reflexiva*, el alumnado se acercará a las competencias del profesor de lenguas extranjeras y, en relación con ello, al documento de referencia *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (2012), del Instituto Cervantes (IC). Como fin último, se identificarán de manera conjunta las necesidades sentidas y percibidas del grupo, que conllevará la posible modificación y adaptación de los contenidos del curso a dichas necesidades. Esta tarea capacita al alumno para desarrollar la autonomía necesaria para su formación continua en cuanto a la adquisición de forma autodirigida y progresiva de las competencias docentes.

Procedimiento:

Fase 1. Conocer las creencias del alumnado sobre las competencias del buen docente de lenguas para partir de sus propias conceptualizaciones, lo que constituye el punto de partida sobre el que trabajar. Estimular su curiosidad científica.

A. Lee el siguiente texto y contesta a las preguntas finales:

Para empezar, le propongo dos ejercicios: un viaje al pasado y una reflexión en el presente. En primer lugar, haga un barrido mental por esa secuencia de maestros y profesores que ha tenido (y quizá todavía tiene) a lo largo de su vida. Seguro que recuerda a algunos o a alguno en concreto con especial cariño. Quizá porque sus clases eran inolvidables; o porque sabía hacer fácil lo difícil; tal vez le hizo ver las matemáticas, la historia o la gramática de una forma diferente, como nadie antes lo había hecho; acaso despertó en usted una pasión que se convirtió en vocación. Piense por unos momentos en esa persona: ¿qué destacaría de su manera de dar clase?, ¿qué le hacía diferente del resto?, ¿en qué le gustaría parecerse a él o a ella? Sin duda, recordará también a otros profesores con menos entusiasmo. De hecho, preferiría no haberlos tenido nunca. Su único mérito fue haberle enseñado lo que NO se debe hacer en un aula. ¿Qué no soportaba de ellos?, ¿cuáles eran sus defectos?, ¿qué les hubiera dicho si se hubiera atrevido? Entre unos y otros, habrá también una zona gris, más difusa y numerosa, de profesores que no destacaban ni en un sentido ni en otro. De alguno o algunos de ellos, ¿recuerda alguna característica digna de mención para bien o para mal?

Tras este recorrido nostálgico, le será más fácil hacer la siguiente reflexión: ¿cuál es el retrato robot de un buen docente?, ¿qué cualidades o destrezas se deberían

esperar y exigir de quienes enseñan? Antes de continuar leyendo, haga, por favor, una lista –no importa con cuántos puntos– de aquellas características que, a su juicio, definen a un buen profesional de la enseñanza. Si quiere, puede plantearlo también a la inversa, es decir, qué trazos retratan a un mal profesor.

Texto tomado de FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Jesús (2019): «El profesor de español como lengua extranjera». En JIMÉNEZ CALDERÓN, FRANCISCO y RUFAT, ANNA: *Manual de Formación para profesores de ELE*. Madrid: SGEL, pp. 281-302.

Fase 2. Se plantea un primer análisis de la experiencia o actitudes con el fin de sistematizar ese conocimiento inicial e integrarlo en un marco de referencia con el que contrastar la propia visión.

A. De entre las características o destrezas señaladas en el ejercicio 1A, distingue si guardan relación con los saberes, con el saber hacer o con el saber ser.

B. Valora algunas de las características y habilidades extraídas del informe de investigación publicado por el Instituto Cervantes (2011) «¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes?» que a continuación se proponen, y añade, si lo crees conveniente, otras que no se encuentren en el listado. Para hacerlo, puntúa de 1 a 5 según la escala: 1. No muy importante, 2: relativamente importante, 3: importante 4. Muy importante; 5. Fundamental.

Características personales		
1	Es simpático	1 2 3 4 5
2	Inspira respeto	1 2 3 4 5
3	Tiene buena presencia	1 2 3 4 5
4	Está motivado	1 2 3 4 5
5	Es organizado	1 2 3 4 5
6	Tiene sentido del humor	1 2 3 4 5
7	Es paciente	1 2 3 4 5
8	Es extrovertido	1 2 3 4 5
9	Es creativo	1 2 3 4 5
10	Es exigente	1 2 3 4 5
Características docentes		
1	Organiza tareas para casa	1 2 3 4 5
2	Se maneja bien con las TIC (tecnologías de la información y comunicación)	1 2 3 4 5
3	Sabe hacer que el alumno sea el protagonista del aprendizaje	1 2 3 4 5
4	Sabe motivar	1 2 3 4 5
5	Sabe tratar los errores	1 2 3 4 5
6	Es competente en otra(s) lengua(s) o está estudiando otra(s) lengua(s)	1 2 3 4 5
7	Evalúa el aprendizaje e informa a sus alumnos de su progreso	1 2 3 4 5
8	Se sabe el nombre de los alumnos y se interesa sinceramente por ellos	1 2 3 4 5
9	Gestiona bien el componente afectivo	1 2 3 4 5
10	Sabe relacionar lo que se enseña en el aula con la realidad	1 2 3 4 5

Texto tomado de FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Jesús (2019): «El profesor de español como lengua extranjera». En JIMÉNEZ CALDERÓN, FRANCISCO y RUFAT, ANNA: *Manual de Formación para profesores de ELE*. Madrid: SGEL, pp. 281-302.

Fase 3. Facilitar una interacción auténtica y constructiva conectando la experiencia o creencias previas con las ajenas y la teoría, esto es, se propicia el desarrollo de los *conceptos científicos*.

- A. En grupos de 3, poned en común las respuestas al ejercicio 1A, y a los ejercicios 2A y 2B.
- B. A continuación, leed el citado informe de investigación del Instituto Cervantes, y contrastad los resultados de vuestro grupo con los del informe realizado por los profesores en activo del Instituto Cervantes.
- C. Se discuten los resultados en clase abierta³.

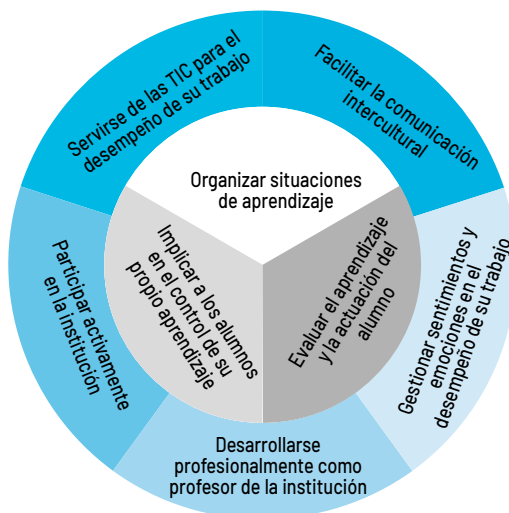


Ilustración 1. Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras

- D. En grupos de 3, realizad fuera del aula una lectura colaborativa del documento *Competencias Clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (2012), del Instituto Cervantes, en el que se sistematizan las múltiples dimensiones del profesor, y exponed en clase en qué consiste la competencia clave que hayáis seleccionado, y sus competencias específicas (el docente se asegura previamente de que todas las competencias son seleccionadas al menos por un grupo).
- E. Tras la exposición de cada grupo, debatid en clase abierta sobre estos contenidos en relación con las creencias iniciales particulares, así como las de los profesores en activo encuestados en el informe del IC (2B).

³ Aunque no es el objetivo de este trabajo presentar y analizar las respuestas del alumnado, la implementación de esta tarea en el aula puso de manifiesto que, a grandes rasgos, los resultados de la puesta en común coinciden con los del estudio realizado a los profesores del Instituto Cervantes. Se confirma que el aspecto más claramente valorado por los profesores (62%) son las características centradas en la docencia, seguido, con una diferencia significativa, por las características personales (19,6%). Las otras tres categorías establecidas por los investigadores del informe (la capacidad para trabajar en equipo y el compromiso institucional, así como la sensibilidad cultural) parecen tener una importancia claramente inferior a las anteriores (7,3%, 6,3%, 4,8%); en esta misma línea, esas capacidades no fueron mencionadas en nuestra puesta común de aula.

- F. A partir de la discusión, identificad vuestras posibles áreas de mejora, en general, y priorizadlas⁴.

Fase 4 y 5. El profesor en formación de forma colaborativa gestiona el conocimiento y diseña una actuación pedagógica (trabajo significativo con la teoría) adaptada al contexto planteado por la formadora, la presenta y la justifica ante el grupo.

- A. De acuerdo con los contenidos que integran cada una de las competencias analizadas, considerad (en grupos de tres y, luego, en clase abierta), en relación con ellos, la propuesta de contenidos meta que aparecen en la guía docente de la asignatura y su orden en la distribución por los diferentes temas. Estableced, asimismo, si dichos contenidos y la secuenciación responde a vuestras necesidades principales e intereses grupales, teniendo en cuenta para ello el contexto en que nos encontramos y las limitaciones de tiempo (aula sin ordenadores incorporados, sillas y mesas fijas, curso bimestral de 6 créditos ICTS)⁵.
- B. Como cierre de esta secuencia de actividades, se invita al alumno a que analice el modo en que esta *práctica reflexiva* ha contribuido en su desarrollo docente.

4.2. Práctica 2. Gestionar emociones y sentimientos en el desempeño de su trabajo (Tema 2)

Objetivo general: reflexionar sobre la importancia de conocer y comprender las emociones y necesidades de los alumnos, y de establecer y mantener relaciones interpersonales satisfactorias en el aula, así como aprender a desarrollar un clima afectivo positivo *dentro* del alumno y *entre* los alumnos.

4 Tras contrastar sus experiencias y creencias iniciales (fase 1 y 2) con *lo ajeno* y con *lo nuevo*, el alumno llega a la conclusión en esta fase 3 de que, efectivamente, para resolver los problemas que surgen en el aula hay que saber *aplicar* los conocimientos, hay que ser capaz de movilizar múltiples tipos de saberes, valores, habilidades, y de ahí la importancia de movernos dentro del marco de las *competencias*; todos los alumnos coinciden en que, pese a ser filólogos, no se sienten capacitados para enseñar español a un grupo de extranjeros, pues todas las habilidades (competencias específicas) relativas a cada una de las 8 competencias generales señaladas, están, en su caso, por desarrollar. Tras leer el documento, señalan comprender la importancia de que tres de ellas sean consideradas principales, coloreadas en gris y localizadas en el centro, sobre las demás (en azul y en los márgenes).

5 Tras revisar la guía docente, argumentan de manera justificada que la competencia fundamental que van a trabajar este curso es la de *Organizar situaciones de aprendizaje* (tema 3, 4 y 5). Se les informa de que al trabajar *el diagnóstico* y *la atención a las necesidades de los alumnos* (una de las competencias específicas señaladas en *Organizar situaciones de aprendizaje*) estaremos atendiendo a su vez a otra competencia clave, la *Implicación de los alumnos en el control de su propio aprendizaje*; del mismo modo, el trabajo con la primera competencia implica considerar la competencia *Evaluar el aprendizaje* y *la actuación del alumno*, así como la implicación de este mismo en el propio proceso evaluativo. Por otro lado, tras la discusión generada al trabajar cada una de las competencias en esta tarea, el grupo solicita –de forma colaborativa– incorporar en el curso un acercamiento, aunque se realice de manera superficial por el límite de tiempo, a la competencia *Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo* y, debido a que el curso cuenta con tres compañeros erasmus, manifiestan también el deseo de iniciarse en la competencia *Facilitar la comunicación intercultural*. Del mismo modo, tras haber experimentado diferentes dinámicas de trabajo en grupo a lo largo de esta tarea, y tras haber leído la información correspondiente a la competencia específica *Gestionar el aula*, el grupo plantea la posibilidad de cambiar de aula a otra que facilite el trabajo en colaboración.

Objetivos específicos: a través de un ejercicio de práctica reflexiva el alumnado se acercará a esta competencia docente con el fin último de adquirir habilidades para que el alumno sea capaz de identificar sus creencias, emociones y sentimientos cuando se aprende una lengua, sus puntos fuertes y áreas de mejora para actuar sobre ellos; del mismo modo, descubrirá ciertos procedimientos y herramientas para ayudar al alumnado a tomar conciencia de las necesidades, emociones y sentimientos de sus compañeros, e incorporará procedimientos para desarrollar la empatía, la tolerancia y el respeto mutuo, estableciendo relaciones de colaboración y cooperación en el grupo y establecimiento procedimientos para autorregular emociones no saludables y creencias que dificultan el aprendizaje.

Procedimiento:

Fase 1. Conocer las creencias del alumnado sobre la importancia de saber *Gestionar emociones y sentimientos en el desempeño de su trabajo* para partir de sus propias conceptualizaciones, lo que constituye el punto de partida sobre el que trabajar. Estimular su curiosidad científica.

- A. Describe una experiencia positiva memorable de aprendizaje vivida como docente (o como docente si se ha dado el caso) y otra negativa. ¿Cómo te sentiste?

Fase 2. Se plantea un primer análisis de la experiencia o actitudes con el fin de sistematizar ese conocimiento inicial e integrarlo en un marco de referencia con el que contrastar la propia visión.

- A. Analiza la experiencia positiva y trata de señalar las características definitorias de esa experiencia de aprendizaje que la convirtieron en óptima. Identifica asimismo los rasgos que contribuyen a que una experiencia de aprendizaje resulte negativa.

Fase 3. Facilitar una interacción auténtica y constructiva conectando la experiencia o creencias previas con la teoría, esto es, se propicia el desarrollo de los *conceptos científicos*.

- A. En grupos de 3, leed las características de una experiencia memorable (Csikszentmihalyi, 1996: 82, *apud* Trujillo, 2015: 24), y comprobad si hay coincidencias o no con las identificadas en el ejercicio 2A. Comentad si estáis de acuerdo con las señaladas por el autor, y si añadís alguna a la lista⁶.
- B. A partir de las características descritas en el apartado 3A, seleccionad, en grupos de 3, las competencias docentes principales referidas en el documento

6 Los rasgos señalados en la lectura son: 1. Nos permite enfrentarnos a tareas con oportunidades de tener éxito. Sentimos que podemos realizar la tarea. 2. Nos permite ser capaces de concentrarnos en lo que hacemos. 3. Dispone de metas claras y ofrece retroalimentación. 4. Genera una aparente sensación de falta de esfuerzo, pero también una profunda involucración en la tarea. 5. Aporta sensación de control sobre las acciones. 6. Provoca que desaparezca la preocupación por la personalidad. 7. Hace que se altere el sentido de la duración del tiempo como consecuencia de nuestra participación en la tarea.

Competencias Clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras, del Instituto Cervantes, con las que se relacionan⁷.

- C. Lee en casa el capítulo de libro «Explorando la dimensión afectiva de la enseñanza de ELE», de Jane Arnold (2015) (en *La formación del profesorado de español*, 146-155), y reflexiona sobre las siguientes preguntas. Las discutiremos en grupo en clase abierta:
- ¿La atención a lo afectivo puede hacer que nuestra enseñanza sea más eficaz?
 - ¿Qué es lo afectivo? ¿Qué factores incluye?
 - Teniendo en cuenta que nuestro objetivo general como docentes es ayudar a aprender, facilitar el aprendizaje ¿Cuál sería el objetivo específico que habríamos de alcanzar en relación con la competencia *Gestionar sentimientos*?
 - Si tenemos que encargarnos de lo afectivo en el aula, ¿ello implica que le tenemos que quitar dedicación, tiempo, esfuerzo a lo cognitivo?
 - ¿Cómo en el aula lo afectivo puede apoyar lo cognitivo? ¿Cómo integrarlo para optimizar el aprendizaje?
 - A partir de la cita de Stervik (1980) «El éxito en el aprendizaje de lenguas depende menos de materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede dentro de y entre las personas en el aula.» ¿Qué tipos de procedimientos y actividades podemos emplear para trabajar lo afectivo *dentro* del alumno y *entre* los alumnos?

Fase 4 y 5. El profesor en formación gestiona el conocimiento y diseña una actuación pedagógica (trabajo significativo con la teoría) adaptada al contexto planteado por la formadora, la presenta y la justifica ante el grupo.

- A. Vuelve a tus experiencias memorables y esboza una actuación pedagógica que incorpore a la experiencia negativa vivida y descrita en la actividad 1A algunos de los procedimientos y tipos de actividades que promueven un buen clima afectivo dentro de y entre los alumnos. Señala, a partir de las características de la experiencia memorable de Csikszentmihalyi, cómo podría haberse revertido esa experiencia negativa en una experiencia positiva. Presenta la actuación docente y justifícala ante el grupo. Los compañeros podrán añadir propuestas de mejora a la actuación presentada a partir del conocimiento adquirido. Valora entre todos si la actuación docente incluye procedimientos y actividades que trabajen lo afectivo dentro de y entre los alumnos.

7 La puesta en común pone de manifiesto el acuerdo general del grupo en las competencias señaladas: Gestionar sentimientos y emociones, Organizar situaciones de aprendizaje, Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje y, por último, Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno. Estas competencias coinciden con las seleccionadas en la Práctica 1 como objetivo de este curso; y el alumnado comprende la coherencia tras esta coincidencia: las competencias clave del profesor han de estar vinculadas con su capacidad para desarrollar una experiencia de aprendizaje óptima en el aula.

- B. Analiza en qué medida el proceso seguido ha contribuido en tu desarrollo docente. Para ello, relee las competencias específicas que integran la competencia *Gestionar sentimientos y emociones*, del Instituto Cervantes, e identifica cuáles de ellas han comenzado a desarrollarse y cuáles son las posibles áreas de mejora.

4.3. Práctica 3. La programación didáctica (Tema 3)

Objetivo general: conocer las herramientas de programación (currículo, programa, unidad didáctica, plan de clase) para poder aplicarlas en el día a día como docentes.

Objetivos específicos: reflexionar sobre las propias creencias y experiencias relativas al proceso de programación didáctica (como docentes y, fundamentalmente, como aprendientes) desde una perspectiva general. A través de un ejercicio de *práctica reflexiva*, el alumnado establecerá un primer contacto con los documentos de referencia para la programación de la clase de español y, como fin último, se identificarán, de manera conjunta, los componentes (principios y elementos) de la programación de un curso concreto, de acuerdo con el contexto planteado por la profesora formadora.

Procedimiento:

Fase 1. Conocer las creencias del alumnado sobre la tarea de programar para partir de sus propias conceptualizaciones, lo que constituye el punto de partida sobre el que trabajar. Estimular su curiosidad científica.

- A. ¿Has asistido alguna vez a un curso en el que percibieras una falta de planificación? ¿La experiencia de aprendizaje fue satisfactoria? Describe la experiencia. A continuación, vas a hacer lo mismo a la inversa. ¿Has asistido alguna vez a un curso en el que percibieras una buena planificación? ¿La experiencia de aprendizaje fue satisfactoria? Describe la experiencia.
- B. ¿Es necesario planificar para impartir un buen curso? Antes de contestar, imagina que el Instituto de Enseñanza de Español (IELE), de la Universidad de Extremadura, te contrata como profesor de ELE para uno de sus cursos. Se trata de un curso intensivo mensual de nivel A1 que comenzará en 15 días; ¿cuándo empezarías a trabajar en ello y cómo lo harías?

Fase 2. Se plantea un primer análisis de la experiencia o actitudes con el fin de sistematizar ese conocimiento inicial e integrarlo en un marco de referencia con el que contrastar la propia visión.

- A. Si la respuesta a la primera pregunta de la actividad 1A es afirmativa, ¿qué elementos consideras que no estaban presentes? Si la respuesta a la segunda pregunta de la actividad 1A es afirmativa, ¿qué elementos de la planificación identificas?

- B. Piensa ahora en esta asignatura (en la guía docente presentada en la primera semana de clase): ¿cuáles serían los componentes de su programación? ¿Qué significa, en definitiva, programar? ¿Crees que el profesor dispone de libertad absoluta a la hora de programar su curso?
- C. De acuerdo con los componentes de la programación que has identificado en la actividad 2B, y volviendo al curso intensivo en el IELE, ¿cómo establecerías el contenido de cada uno de estos componentes de la programación?⁸

Fase 3. Facilitar una interacción auténtica y constructiva conectando la experiencia o creencias previas con la teoría, esto es, se propicia el desarrollo de los *conceptos científicos*.

- A. Para ser capaces de programar un curso, ¿qué competencia clave del Instituto Cervantes se activa de manera más directa? Justifica la respuesta.
- B. En grupos de 4, cada uno busca la definición de uno de los siguientes conceptos en el *Diccionario de términos clave de ELE*, del Instituto Cervantes (2008), y resume a sus otros tres compañeros en qué consiste el concepto y cuáles son sus componentes: *currículo*, *programa*, *unidad didáctica* y *plan de clase*. Estableced entre los 4 compañeros si existe alguna relación entre ellos o son documentos aislados. Esta última cuestión la discutimos en clase abierta, para establecer los diferentes niveles de concreción curricular.
- C. De nuevo, en grupos de 4, acceded en el campus virtual de la asignatura a los 4 documentos incluidos en la carpeta *Herramientas de programación*⁹. A continuación, identificad con qué tipo de documento de la programación descritos en el apartado anterior se corresponde cada uno, y justificad vuestra respuesta.
- D. Una vez que sois capaces de reconocer estos documentos clave en la planificación didáctica y que conocéis los compotes de cada uno, visitad la página del *Plan de Enseñanza del Instituto de Español*, de la Universidad de Extremadura¹⁰ y:
 - Extraed la información relativa a los 4 conceptos definitorios del currículo de un centro (objetivos, contenidos, metodología y evaluación). En relación con ello, el *Plan* del IELE hace referencia *al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* y al *Plan Curricular* del Instituto Cervantes ¿Qué papel desempeñan estos documentos en el currículo del IELE?¹¹

8 Llegados a este punto, en clase abierta, todos reconocen su desconocimiento para establecer los objetivos, contenidos, metodología y evaluación del curso meta.

9 El alumnado se encuentra con una muestra de currículo de un centro, una programación de un curso, una unidad didáctica de un manual y un plan de una clase de ELE, relativos todos al Instituto de Español como Lengua Extranjera de la UEX, acreditado por el Instituto Cervantes.

10 En https://www.unex.es/estudiar-en-la-uex/otras-propuestas-formativas/instituto-espanol-lengua-extranjera/normativas/copy4_of_Plan-deEnsenanzaELE.pdf

11 En este estadio del aprendizaje el alumno ha de establecer un primer contacto con las partes esenciales de estos dos documentos: para responder a las preguntas formuladas, del *MCERL* tendrá que revisar los objetivos, la metodología, la segmentación de los niveles de dominio, y la evaluación. Del *PCIC* tendrá que identificar los objetivos en relación con los del *MCERL* y su relación con los contenidos por cada nivel; la prueba de diagnóstico del IELE está basada en los contenidos del *PCIC*; la duración de los cursos del IELE se corresponde con la recomendada por el Instituto Cervantes.

- En cuanto al alumno del IELE, ¿cómo puede controlar el proceso de aprendizaje? Señala los criterios para el seguimiento y la orientación del aprendizaje del alumno.¹²
- En cuanto al profesor del IELE, ¿tiene libertad para programar?¹³

Fase 4 y 5. El profesor en formación de forma colaborativa gestiona el conocimiento y diseña una actuación pedagógica (trabajo significativo con la teoría) adaptada al contexto planteado por la formadora, la presenta y la justifica ante el grupo.

- A. Teniendo en cuenta los elementos constituyentes del currículo, en general, y de los del IELE, en particular, y de la información relativa a los programas de los cursos que se imparten en el IELE, volved sobre la pregunta 1B: ¿en qué consistiría el programa de un Curso Intensivo Mensual de A1 del IELE (sin tener en cuenta modificaciones en función de las necesidades e intereses del grupo)? En grupos de cuatro preparad el programa de acuerdo con sus componentes (duración y objetivos, contenidos, metodología, criterios y procedimientos de evaluación, materiales y recursos). Se presenta y defiende ante la clase, y los compañeros les proporcionan retroalimentación a partir de lo aprendido.
- B. Como cierre de esta secuencia de actividades, se invita al alumno a que analice el modo en que esta *práctica reflexiva* ha contribuido en su desarrollo docente.

4.4. Práctica 4. La unidad didáctica (Tema 4)

Objetivo general: conocer los principios y los elementos de la unidad didáctica en el *enfoque por tareas* para poder planificar unidades didácticas.

Objetivos específicos: a partir de la realización en el aula de una tarea final y del análisis de un manual, reflexionar sobre los principios y los elementos de la unidad didáctica en el *enfoque por tareas*. Como fin último, el profesor en formación bosquejará una unidad didáctica a través de la integración de componentes, destrezas, ejercicios y tareas¹⁴.

Procedimientos:

Fase 1. A partir de la siguiente experiencia, conocer las creencias del alumnado sobre la tarea final, eje vertebrador de la unidad didáctica en el *enfoque por tareas*, para partir de sus propias conceptualizaciones, lo que constituye el punto de partida sobre el que trabajar. Estimular su curiosidad científica.

12 Para la autoevaluación del alumno, el IELE considera el *European Language Portfolio*, que también se revisa en el aula.

13 El profesor del IELE tiene que ceñirse a los contenidos del currículo, pero puede realizar ajustes en función de las características del grupo y del grupo de estudiantes, sin perder de vista las líneas básicas del currículo y manteniendo la coherencia metodológica. Deben utilizar los materiales propuestos (manual *Anula Internacional Plus*, de la editorial Difusión) y cumplir con la duración establecida de los cursos. Las variaciones deben consultarse con la dirección académica.

14 En este estadio de aprendizaje, el alumnado, en la práctica 3 (actividades 3B y 3C), ya ha aprendido desde una perspectiva teórica qué es una unidad didáctica (se define la unidad didáctica en el *enfoque por tareas* y las diferencias entre tareas y actividades de aprendizaje), y ha sabido identificar lo que es una unidad didáctica del manual utilizado en el IELE.

- A. A partir de la siguiente oferta de trabajo, redacta una carta de presentación o motivación para el puesto.



Ilustración 2. Oferta de trabajo

- B. (La profesora formadora recoge las cartas de motivación, hace grupos de 4 y reparte 4 cartas para cada grupo, asegurándose de que ningún miembro del grupo es el autor de alguna de las cartas que se le ha asignado al grupo). En grupos de 4, leed las 4 cartas y seleccionad al mejor candidato argumentando vuestra elección.
- C. (En clase abierta, se pregunta qué es lo que han realizado durante la sesión de clase)¹⁵.

Fase 2. Se plantea un primer análisis de la experiencia con el fin de sistematizar ese conocimiento inicial e integrarlo en un marco de referencia con el que contrastar la propia visión.

- A. Describe los componentes lingüísticos, funcionales y discursivos, así como las destrezas que se han activado al hacer la tarea (desde que has leído la oferta de trabajo, hasta que habéis elegido al candidato ideal para el puesto).

Fase 3. Facilitar una interacción auténtica y constructiva conectando la experiencia o creencias previas con la teoría, esto es, se propicia el desarrollo de los *conceptos científicos*.

- A En grupos de 4, reciben un manual basado en un enfoque por tareas (*Aula Internacional Plus*, de la editorial Difusión). Leed la introducción y, de acuerdo con la información contenida en las páginas iniciales destinadas a que el usuario conozca el manual, analizad los componentes y estructura de una unidad didáctica en el enfoque por tareas (objetivos, contenidos, secuencia didáctica, textos y actividades de aprendizaje, papeles del profesor y del alumno, y procedimientos de evaluación) y extraed los rasgos que definen la tarea final. Lo corregimos en clase abierta, y elaboramos una ficha con los elementos necesarios para planificar el diseño de una UD desde el enfoque por tareas.

15 Todas las respuestas son erróneas. Ninguno es capaz de ver que lo que han realizado en clase ha sido una tarea; y ello, a pesar de que la definición de unidad didáctica del *Diccionario de términos clave* del Instituto Cervantes, que fue trabajada en la Práctica 3, les había llevado a leer la entrada correspondiente al enfoque por tareas y a conocer la diferencia entre tarea y actividad (véase nota 14).

- B. Leed el capítulo «De la actividad a la tarea y de la tarea al aprendizaje», de Berta Serralde (2015) (en *La formación del profesorado de español*, 63-69) y decidid si las tareas del manual *Aula Internacional Plus* (analizadas en el ejercicio 3º) responden al diseño de una buena tarea, de acuerdo con el planteamiento en el apartado Decálogo de una buena tarea (pp. 67-68).
- C. Decide y justifica si las actividades realizadas en clase a propósito de la oferta de trabajo en el IELE constituyen una tarea, y si responden al diseño de una buena tarea.

Fase 4 y 5. El profesor en formación de forma colaborativa gestiona el conocimiento y diseña una actuación pedagógica (trabajo significativo con la teoría) adaptada al contexto planteado por la formadora, la presenta y la justifica ante el grupo.

- A. En grupos de 3 diseñad un esquema de una unidad didáctica en el enfoque por tareas que tenga como tarea final la que realizasteis en la actividad 1A. Para ello, tened en cuenta la ficha final elaborada en clase a partir del ejercicio de análisis de los componentes de la unidad didáctica en el enfoque por tareas y de la secuenciación de los contenidos (ejercicio 3A). (A continuación, se incluye la ficha elaborada en el ejercicio 3A con la información de la que ya disponen –como punto de partida– resaltada en amarillo). Se presenta y defiende ante la clase, y los compañeros les proporcionan retroalimentación a partir de lo aprendido¹⁶.

3. Plan para el diseño de una UD desde el enfoque por tareas

1. Describir el nivel y las características del grupo

2. Elegir el tema o área de interés para la unidad

3. Especificar los objetivos de comunicación de la unidad

4. Planificar la tarea final o serie de tareas finales

5. Especificar los componentes lingüísticos necesarios

6. Secuenciar el proceso: textos y pasos que deben seguirse a través de actividades posibilitadoras y actividades de comunicación

7. Planificar los instrumentos y procedimientos para la evaluación, incorporada como parte del proceso de aprendizaje

8. Papeles del profesor y del alumno

Ilustración 3. Plan para el diseño de una UD desde el enfoque por tareas

- B. Como cierre de esta secuencia de actividades, se invita al alumno a que analice el modo en que esta *práctica reflexiva* ha contribuido en su desarrollo docente.

16 Como retroalimentación final se proyecta en clase la unidad didáctica *Volver a empezar* del manual *Aula 3 Internacional. Nueva Edición (B1)*, de Difusión, que tiene como objetivo comunicativo el de describir la carta de presentación del candidato ideal para un puesto de trabajo, de tal manera que puede observarse el diseño de una unidad didáctica que tiene la misma tarea final que la que ellos han esbozado, y la rúbrica para la evaluación de la tarea final.

4.5. Práctica 5. Análisis de materiales (Tema 5)

Objetivo general: reflexionar sobre la necesidad de analizar, crear y diseñar materiales y establecer los criterios para el análisis de materiales de ELE y su elaboración.

Objetivos específicos: a través de esta práctica reflexiva, elegir un manual para impartir un curso determinado y justificar la elección de manera fundamentada. Diseñar una actividad y justificar su implementación a partir de los criterios trabajados para el análisis y la elaboración de materiales.

Procedimientos:

Fase 1: A partir de la siguiente experiencia, conocer las creencias del alumnado sobre el análisis y la creación de materiales para partir de sus propias conceptualizaciones, lo que constituye el punto de partida sobre el que trabajar. Estimular su curiosidad científica.

- A. Si tuvieras que elegir un manual para impartir el curso intensivo de A1 en el IELE trabajado en la práctica 3. ¿Cuál de estos dos elegirías?
- B. Imagina que estamos trabajando con la unidad didáctica de la Práctica 4. ¿Llevarías al aula esta actividad (la profesora formadora proyecta una actividad en el aula)? En caso afirmativo ¿Cuándo la introducirías (atendiendo a la secuenciación del proceso de enseñanza en el enfoque por tareas, visto en la práctica anterior)?
- C. ¿Crees que el profesor de lenguas sigue invirtiendo tiempo de su jornada en la creación y diseño de materiales o se basa exclusivamente en el manual seleccionado?

Fase 2: Se plantea un primer análisis de la experiencia o actitudes con el fin de sistematizar ese conocimiento inicial e integrarlo en un marco de referencia con el que contrastar la propia visión.

- A. A partir de la observación de los manuales realizada, establece los criterios esenciales para hacer un buen análisis de materiales.
- B. A partir de la decisión tomada en relación con la pregunta 1B ¿Qué criterios consideras que son importantes a la hora de crear materiales eficaces en la unidad didáctica que estamos trabajando en el aula?

Fase 3: Facilitar una interacción auténtica y constructiva conectando la experiencia o creencias previas con la teoría, esto es, se propicia el desarrollo de los *conceptos científicos*.

- A. Lee el post de Ana Aristu Ollero¹⁷ *¿El profesor de español como creador y diseñador de materiales?*, y, en grupos de 3, responded de nuevo a la pregunta 1C y argumentadla. La discutimos en clase abierta.

17 En <https://www.unibarcelona.com/es/actualidad/noticias/el-profesor-de-espanol-como-creador-y-disenador-de-materiales>

- B. A propósito del ejercicio 1B y de lo leído en el post anterior, ¿podrías ahora explicar de manera razonada si la actividad propuesta sería buena para implementarla en el aula, durante el desarrollo de la unidad didáctica?
- C. Lee el documento que encontrarás en la plataforma virtual de la asignatura con las preguntas que podemos hacerle a un manual para analizarlo adecuadamente ¿coinciden algunos de los criterios con los seleccionados en la pregunta 2A? ¿Mantienes la elección del manual correspondiente a la actividad 1A?

Fase 4. El profesor en formación de forma colaborativa gestiona el conocimiento y diseña una actuación pedagógica (trabajo significativo con la teoría) adaptada al contexto planteado por la formadora, la presenta y la justifica ante el grupo.

- A. En grupos de 4, se les entrega una ficha con las características de un grupo meta determinado (nivel, lengua materna, edades, duración del curso, contexto de enseñanza). Se colocan sobre una mesa 12 manuales de español, de diferentes editoriales, metodologías, contextos y extensión. Cada grupo tiene que elegir un manual y justificar ante los demás grupos su elección, así como el descarte de los demás manuales.

4.6. Práctica 6. La gestión de aula y el plan de clase (Tema 4)

Objetivo general: mejorar la práctica docente a partir de la reflexión en torno a seis aspectos que inciden en la actuación en el aula y en los que se basan la *observación de la práctica docente* y el *plan de clase*: el alumno, el profesor, el aprendizaje, la sesión de clase, la gestión de aula, y los materiales y recursos usados para el aprendizaje.

Objetivos específicos: a partir de una observación de práctica docente, elaborar una ficha de observación y un plan de clase que permitan al alumnado centrar la atención en los aspectos más importantes de la gestión de aula. Aplicar dichas herramientas en una experiencia práctica en el aula, impartiendo una unidad didáctica de un manual de español para mejorar la práctica docente relacionando la práctica y la teoría, y diseñando una actividad propia para dicha unidad didáctica, justificando su implementación a partir de los criterios trabajados en la Práctica 5. El fin último consiste en introducir la observación y el plan de clase como herramientas de formación continua.

Procedimientos:

Fase 1: A partir de la siguiente experiencia, conocer las creencias del alumnado sobre la práctica docente, para partir de sus propias conceptualizaciones, lo que constituye el punto de partida sobre el que trabajar. Estimular su curiosidad científica.

- A. La profesora formadora imparte una clase de 45 minutos empleando el manual *Aula Internacional Plus* (nivel B2), que ya ha sido analizado en clase en prácticas anteriores (la clase queda grabada), y atendiendo a su *plan de clase*. El alumnado erasmus ejerce el papel de estudiante de español a quien va dirigida

la clase. Durante la observación, el resto del alumnado toma notas de las acciones que suceden simultáneamente en el aula y que describen la práctica docente en la que están participando. Tras finalizar la práctica, se dejan unos minutos para que el alumnado tome las notas necesarias.

Fase 2: Se plantea un primer análisis de la experiencia o actitudes con el fin de sistematizar ese conocimiento inicial e integrarlo en un marco de referencia con el que contrastar la propia visión.

- A. A partir de la observación realizada y de las notas que has tomado, establece los aspectos o áreas principales susceptibles de ser observados en una clase de lenguas. Clasifica en dichas áreas las notas que describen la práctica docente observada. Para ello, puedes ver la grabación de la clase impartida.

Fase 3: Facilitar una interacción auténtica y constructiva conectando la experiencia o creencias previas con la teoría, esto es, se propicia el desarrollo de los *conceptos científicos*.

- A. Lee en casa el capítulo «La observación de la práctica docente: una conjunción de miradas», de Montmany y González (2019), en *Didáctica de lenguas de par en par*, y responde, en clase abierta, a las siguientes preguntas:
- ¿Qué entendemos por *observación*?
 - ¿Qué tipos de observación existen?
 - ¿Quién puede adoptar el rol de observador?
 - ¿Qué herramientas nos pueden facilitar la recogida de datos durante la observación?
 - ¿Qué observar? ¿Se puede aprender a observar?
 - Tras leer el capítulo ¿estás dispuesto a incorporar la observación en tu futura práctica docente?
- B. En grupos de 3, leed la ficha de observación utilizada en el Instituto de Español como Lengua Extranjera, que encontraréis en el campus virtual de la asignatura, y añadid, eliminad o reagrupad ítems en función de lo leído en el capítulo sobre la observación¹⁸.
- C. En grupos de 3, a partir de la actividad 3A y 3B, estableced cuáles son los 6 aspectos principales de la práctica docente objeto de análisis durante la observación.

18 Lo vemos en clase abierta, y se amplía la explicación de algunos de los ítems de la ficha, a través de diapositivas de *power point* referidas a la gestión de aula: comienzo, transición y cierre de clases; disposición del aula; papel de los estudiantes y del docente; recursos y entornos (material extraído fundamentalmente del libro *La gestión del aula de español. Desafíos y actuaciones*, Difusión, 2020). Tras el proceso de análisis realizado en clase abierta, nos quedamos con una ficha de observación adaptada y simplificada de la del IELE, que será empleada posteriormente.

- D. La profesora formadora entrega su plan de clase empleado al impartir su clase de ELE, al comienzo de la práctica. En grupos de 3, describid la función de esta herramienta, su relación con las demás herramientas de programación didáctica estudiadas en los temas anteriores, y estableced los componentes (sus principios y elementos). (A continuación, se proyectan más ejemplos de plan de clases).

Fase 4 y 5. El profesor en formación de forma colaborativa gestiona el conocimiento y diseña una actuación pedagógica (trabajo significativo con la teoría) adaptada al contexto planteado por la formadora, la presenta y la justifica ante el grupo.

- A. La unidad didáctica en un enfoque por tareas se desglosa en 4 fases, que el alumnado ya conoce de prácticas anteriores. Así, como ejercicio final, 4 parejas imparten una unidad didáctica (con la ayuda del libro del profesor) a lo largo de cuatro sesiones de clase, de una hora y cuarto de duración cada una (cada pareja trabaja una fase)¹⁹. Cada pareja elabora su propio plan de clase y, si lo desean, pueden incorporar a su fase una actividad diseñada por ellos (de acuerdo con los criterios trabajados en la práctica 5, a propósito de la lectura del post de Ana Aristu Ollero); los demás compañeros realizan un ejercicio de observación a partir de la ficha elaborada en la actividad 3B. En clase abierta, cada práctica docente y diseño del plan de clase se comentan en los 20 minutos restantes de cada clase, al finalizar la observación de 1 hora y cuarto.
- B. Durante este estadio final, se analiza en qué medida el proceso seguido ha contribuido en su desarrollo docente.

BIBLIOGRAFÍA

- ARISTU OLLERO, Ana: *¿El profesor de español como creador y diseñador de materiales?* Post disponible en <https://www.unibarcelona.com/es/actualidad/noticias/el-profesor-de-espanol-como-creador-y-disenador-de-materiales>
- ARNOLD, Jane (2015): «Explorando la dimensión afectiva de la enseñanza de ELE». En HERRERA, FRANCISCO y SANS, Neus: *La formación del profesorado de español*. Barcelona: Difusión, pp. 146-155.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- ESTEVE, Olga (2018): «Concept-based Instruction in teacher education programs in Spain as illustrated by the SCOPA-Mediated Barcelona Formative Model». En LANTOLF, James et al.: *The Routledge handbook of sociocultural theory and second language development*. Nueva York: Routledge, pp. 487-504.

19 Para que todos los alumnos (16) puedan realizar esta práctica, se trabajarán dos unidades didácticas en las dos últimas semanas del curso, una por semana.

- ESTEVE, Olga y CARANDELL, Zinka (2009): «La formación permanent del professorat des de la pràctica reflexiva». *Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 49, pp. 47-62.
- ESTEVE, Olga y FERNÁNDEZ, Francesc (2019): «Modelos de formación del profesorado: comunidades de pràctica reflexiva». En HERRERA, Francisco y SANS, Neus: *La didàctica de llengües de par en par. Diàleg entre teoria i pràctica*. Barcelona: Difusió, pp. 302-319.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Jesús (2019). «El profesor de español como lengua extranjera». En JIMÉNEZ CALDERÓN, Francisco y RUFAT, Anna: *Manual de Formación para profesores de ELE*. Madrid: SGEL, 281-302.
- HERRERA, Francisco y SANS, Neus (eds.) (2020): *La gestión del aula de español. Desafíos y actuaciones*. Barcelona: Difusió.
- HIGUERAS, Marta y VERDÍA, Elena (2019): «Las competencias docentes: profesionalización y desarrollo profesional». En HERRERA, Francisco y SANS, Neus: *La didàctica de llengües de par en par. Diàleg entre teoria i pràctica*. Barcelona: Difusió, pp. 320-334.
- INSTITUTO CERVANTES (2012): *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm
- INSTITUTO CERVANTES (2011): *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución*. Disponible en: http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/informe_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes*, Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- INSTITUTO DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA DE LA UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA: *Plan de enseñanza*. Disponible en https://www.unex.es/estudiar-en-la-ue/otras-propuestas-formativas/instituto-espanol-lengua-extranjera/normativas/copy4_of_PlandeEnsenanzaELE.pdf
- MARTÍN PERIS, Ernesto (2009): *Modelos pedagógicos y praxis en el aula*. Ponencia presentada en Simposio 25 Años de ELE, organizado por el Instituto Cervantes en Madrid (5 y 6 de noviembre de 2009). Disponible en <https://cuadernosdelprofesor.files.wordpress.com/2012/09/u-0-03-introducir3b3n-modelos-pedagc3b3.pdf>
- MONTMANY, Begoña y GONZÁLEZ, Vicenta (2019): «La observación de la pràctica docente: una conjunci3n de miradas». En HERRERA, Francisco y SANS, Neus: *La didàctica de llengües de par en par. Diàleg entre teoria i pràctica*. Barcelona: Difusió, pp. 284-301.
- PERRENAUD, Philippe (2004): *Desarrollar la pràctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalizaci3n y raz3n pedag3gica*. Barcelona: Gra3.
- SERRALDE, Berta (2015): «De la actividad a la tarea y de la tarea al aprendizaje». En HERRERA, Francisco y SANS, Neus: *La formaci3n del profesorado de español*. Barcelona: Difusió, pp. 63-69.

- TRUJILLO, Fernando (2015): «De la provisión de servicios a la creación de experiencias: la necesidad de un nuevo marco para la enseñanza y el aprendizaje (de lenguas) en el siglo XXI». En HERRERA, Francisco y SANS, Neus: *La formación del profesorado de español*. Barcelona: Difusión, pp. 18-28.
- VYGOTSKY, Lev (1978): *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge (Mass): Harvard University Press.

CÓMO TRABAJAR

LA MEDIACIÓN EN EL AULA

Carmen Galán Rodríguez

I. EL CONCEPTO DE MEDIACIÓN EN EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS Y EN EL VOLUMEN COMPLEMENTARIO

En 2002 se publicó la versión en castellano del *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL)*¹, un documento que ha tenido una aplicación práctica indudable para la enseñanza de lenguas al menos en tres dimensiones: i) estableció una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes y manuales para el aprendizaje de lenguas extranjeras; ii) determinó los seis niveles comunes de referencia (desde A1 hasta C2) para medir el grado de progreso en el aprendizaje; y iii) planteó una amplia gama de descriptores para todas las actividades comunicativas de lengua que desarrollaban la clásica, pero limitada, distinción entre las destrezas (leer, hablar, escribir, entender). Sin embargo, algunas cuestiones muy significativas para la didáctica de las lenguas y su práctica en contextos reales, como ocurría con la mediación, se trataban de forma muy superficial.

La mediación aparece en el *MCERL* (apartados 4.4.4.1 y 4.4.4.2) como una actividad lingüística² relacionada con la recepción, la producción y la interacción, actividades que pueden llevarse a cabo de forma oral o de forma escrita, o de forma oral y escrita a la vez:

Tanto en la modalidad de comprensión como en la de expresión, las actividades de mediación, escritas y orales, hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente. La traducción o la interpretación, una paráfrasis, un resumen o la toma de notas proporciona a una tercera parte una (re)formulación de un texto fuente al que esta tercera parte no tiene acceso directo. (*MCERL*, § 2.1.3: 14-15)

Las actividades de mediación de tipo lingüístico que recoge el *MCERL* (2002: 85-86) son las siguientes:

1 Cito por la versión traducida por el Instituto Cervantes de 2002: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco. El documento original del Consejo de Europa – *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (CEFR)*– se publicó en 2001.

2 «La competencia lingüística comunicativa que tiene el alumno o usuario de la lengua se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua que comprenden la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación (en concreto, interpretando o traduciendo). Cada uno de estos tipos de actividades se hace posible en relación con textos en forma oral o escrita, o en ambas»; *MCERL*, § 2.1.3: 14). El *MCERL* es el primer documento de referencia que modifica el modelo estructural clásico de las cuatro destrezas añadiendo la mediación y la interacción; también incluye dos competencias lingüísticas nuevas –la competencia sociolingüística y la competencia pragmática– que suponen comunicar y producir significado en un contexto determinado.

4.4.4.1. Actividades de mediación oral

- Interpretación simultánea (congresos, reuniones, discursos formales, etc.).
- Interpretación consecutiva (charlas de bienvenida, visitas con guías, etc.).
- Interpretación informal:
 - de visitantes extranjeros en el país propio;
 - de hablantes nativos en el extranjero;
 - en situaciones sociales y en intercambios comunicativos con amigos, familia, clientes, huéspedes extranjeros, etc.;
 - de señales, cartas de menú, anuncios, etc.

4.4.4.2. Actividades de mediación escrita

- Traducción exacta (por ejemplo, de contratos, de textos legales y científicos, etc.).
- Traducción literaria (novelas, obras de teatro, poesía, libretos, etc.).
- Resumen de lo esencial (artículos de periódicos y revistas, etc.) en la segunda lengua o entre la lengua materna y la segunda lengua.
- Paráfrasis (textos especializados para profanos, etc.).

Ilustración 1. Actividades de mediación recogidas en el *MCERL* (apartados 4.4.4.1 y 4.4.4.2)

Estas actividades se acompañan de estrategias que intentan compensar la limitación de recursos para procesar la información o conseguir paráfrasis equivalentes de significado. Las estrategias que menciona el *MCERL* (§ 4.4.4.3) abarcan las cuatro fases del discurso: planificación, ejecución, evaluación y corrección:

- Planificación: Desarrollo de los conocimientos previos; búsqueda de apoyos; preparación de un glosario; consideración de las necesidades del interlocutor; selección de la unidad de interpretación.
- Ejecución: previsión (procesamiento de la información de entrada y formulación del último fragmento simultáneamente en tiempo real); anotación de posibilidades y equivalencias; salvar obstáculos.
- Evaluación: comprobación de la coherencia de dos versiones; comprobación de la consistencia de uso.
- Corrección: precisión mediante la consulta de diccionarios; consulta de expertos y de fuentes.

Como se observa, la mediación (y las estrategias que la acompañan) se presenta de forma subsidiaria respecto de la interpretación oral y de la traducción escrita³, ejercicios

3 En el apartado específico dedicado a la mediación (§ 4.4.4.) y a lo largo de todo el *MCERL* se describen diferentes actividades, como «traducción o interpretación, paráfrasis, resumen o toma de notas» (*MCERL*, 2002: 14-15); reformulación de textos orales y escritos, negociación verbal con un compañero de clase, excusas escritas o verbales dirigidas al profesor, etc. (*MCERL*, 2002: 15); también se contemplan destrezas interculturales o mediación entre culturas diferentes con actividades como «Traducir (o resumir) de una segunda lengua extranjera a una primera lengua extranjera, participar en un debate oral que incluya varias lenguas, interpretar un fenómeno cultural en relación con otra cultura [...]» poniendo en práctica el repertorio plurilingüe y pluricultural de los usuarios (*MCERL*, 2002: 174); sin embargo, no se puede medir su eficacia comunicativa, pues no se acompañan de descriptores específicos por niveles. En el *MCERL* (2002: 86) se advierte que «Los usuarios del *Marco de referencia* pueden tener presente y, en su caso, determinar: Las actividades de mediación que tendrá que aprender a realizar el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto».

más propios de profesionales que de hablantes de ELE; no obstante, hay actividades de mediación más adecuadas como actividades comunicativas y más indicadas para formar hablantes competentes en un contexto social plurilingüe, como la mediación oral informal (o *mediación personal*) entre hablantes de distintas lenguas o bien la mediación consistente en resumir o parafrasear un discurso (*mediación textual*). En cualquier caso, el mediador tiene que captar el significado, la intención y el tipo de dificultades lingüísticas, discursivas, pragmáticas y culturales que genera el texto. Por ejemplo, como se verá en las actividades propuestas, podemos mediar no solo traduciendo (que es la única actividad que contempla el *MCERL*) los platos de la carta de un restaurante, sino adaptándolos a la comprensión del interlocutor (explicando ingredientes, forma de preparación, de presentación), o comentando su sentido cultural: cuándo se come, en qué contextos, etc. También podemos mediar haciendo un resumen de una conferencia o explicando las referencias culturales de un chiste o una broma para evitar el choque intercultural. En suma, son ejemplos de mediación oral y escrita que van más allá de la mera traducción.

Estas carencias se han intentado subsanar en la ampliación del *MCERL* que publicó el Consejo de Europa en 2018, conocida como *Volumen Complementario (VC)*⁴. Así, de la división entre mediación oral y escrita, esto es, traducción e interpretación (mediación interlingüística) que recoge el *MCERL* se pasa en el *VC* a una concepción de la mediación de tipo cognitivo (se potencia la práctica de habilidades no necesariamente lingüísticas) y relacional (vinculada al enfoque afectivo de la enseñanza de lenguas); a lo largo de 30 páginas se presentan en el *VC* las escalas ilustrativas correspondientes a las actividades y a las estrategias de mediación. Tras una escala ilustrativa global (*VC*, 2021: 105-106), se desarrollan las actividades de mediación organizadas en tres bloques: 1. *Mediación de textos* (siete escalas); 2. *Mediación de conceptos* (cuatro escalas); y 3. *Mediación de la comunicación* (cinco escalas) A estas actividades se añaden dos tablas de estrategias, con cinco escalas que se ponen en práctica en los procesos de mediación superando así el planteamiento inicial del *MCERL* que solo atendía a las fases de preparación, no a los procesos. Por otro lado, el nuevo desarrollo de la noción de mediación en el *VC* pretende incluir también el aspecto de mediatización por la tecnología, aspecto que también está ubicado en unas nuevas tablas de interacción en línea⁵:

4 Cito por la versión traducida en 2021 por el Instituto Cervantes: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario. El documento original del Consejo de Europa – *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*– se publicó en 2018. El *VC* ha introducido notables mejoras para la enseñanza de lenguas; por ejemplo, se ha incluido la lengua de signos, se han actualizado las escalas para los niveles A1, C1 y C2 y se ha añadido una nueva escala analítica para la fonología, entre otras novedades.

5 El *VC* incorpora nuevas escalas para el uso comunicativo de aplicaciones de teléfonos y de internet; por ejemplo, *Usar las telecomunicaciones* (con descriptores desde el nivel A2) (*VC*, 2021: 94). Véase también el apartado 3.3.1.3. *Interacción en línea*, que se desarrolla en varias escalas: *Conversaciones y discusiones en línea* y *Colaborar y realizar transacciones en línea para alcanzar un objetivo*; ambas escalas cuentan con descriptores para todos los niveles, incluido el nivel pre-A1. En el Anejo 5 se proporcionan ejemplos de contextos de uso de los nuevos descriptores ilustrativos para actividades de interacción en línea y mediación en los ámbitos público, personal, profesional y educativo.

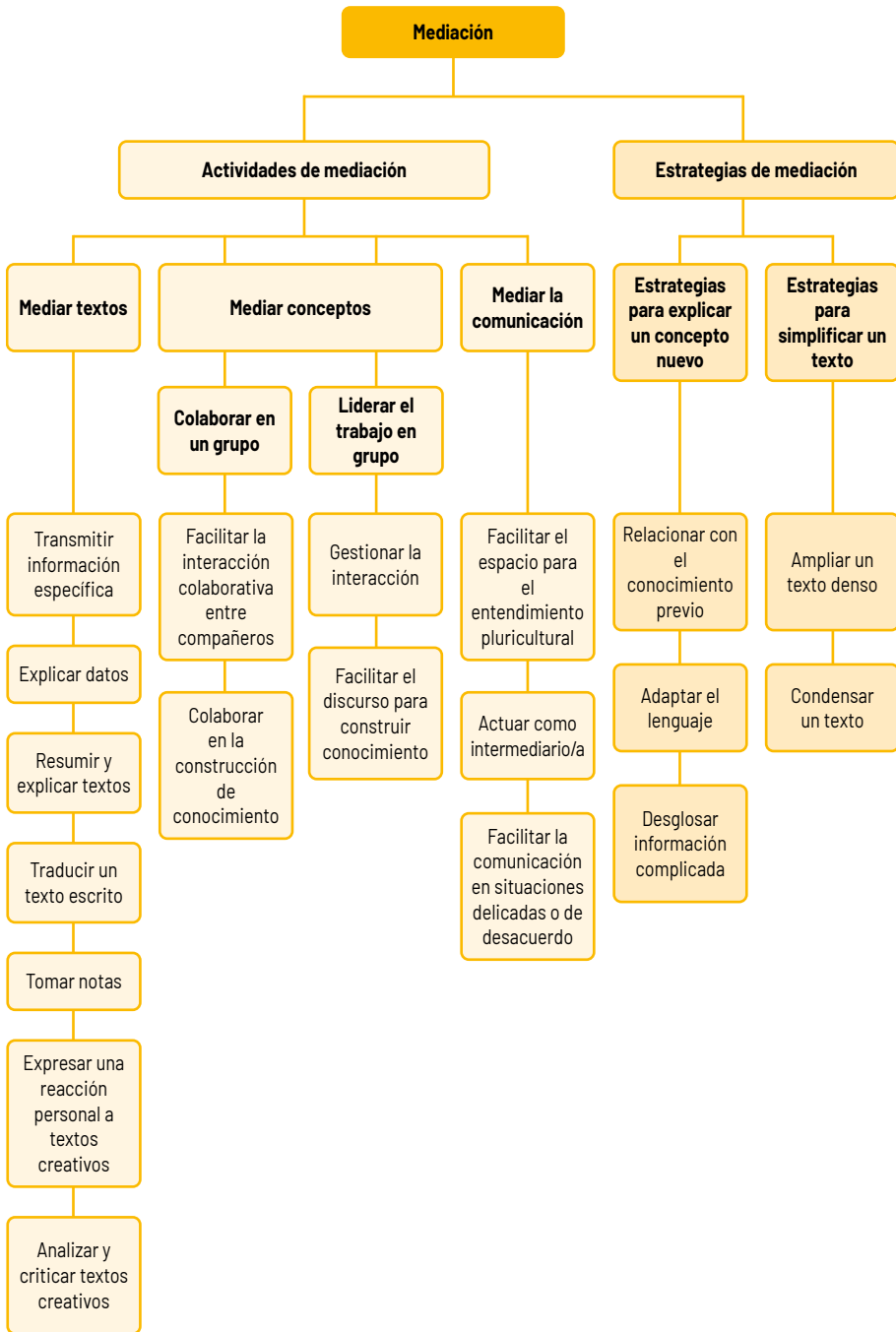


Ilustración 2. Actividades, estrategias y escalas de mediación recogidas en el VC (2021: 104)

La *Mediación de textos* –que es la única actividad evaluable– engloba las nociones señaladas en el *MCERL* (traducir e interpretar; esto es, mediación interlingüística), pero se ha ampliado aún más para incluir la mediación de textos para uno/a mismo/a (por ejemplo, al tomar notas durante una conferencia) o para expresar reacciones a textos, particularmente los de carácter creativo o literario, lo que abarcaría la mediación intralingüística contemplada muy someramente en el *MCERL*.

La mediación de textos se detalla específicamente en siete escalas. La primera, *Transmitir información específica* (de forma oral, signada o por escrito)⁶ se refiere a la capacidad de extraer información relevante de un texto meta para transmitirla a otra persona. El foco de esta actividad no reside únicamente en señalar las ideas principales o las líneas argumentativas de un texto, sino en extraer el contenido específico que sea relevante cuyo grado de dificultad está en consonancia con el nivel de aprendizaje (desde A1 hasta C2):

[...] en los niveles pre-A1 y A1, el/la usuario/a y/o aprendiente transmite información sencilla como horarios, lugares y números, mientras que en el nivel A2 se desenvuelve con la información en textos sencillos como instrucciones y anuncios. A partir de B1, elige y transmite información específica y relevante de anuncios orales sencillos y de textos como folletos, catálogos y cartas. En el nivel B2, transmite de manera fiable información detallada de correspondencia formal o de partes determinadas de textos largos y complejos. Como en el caso de la escala de «Intercambiar información», no hay descriptores para los niveles C, ya que este tipo de tareas puramente informativas no requieren un nivel C de competencia. (VC, 2021: 106)

La escala *Explicar datos* (de forma oral, signada o por escrito) mide el grado de eficacia al transformar la información contenida en gráficos, diagramas, mapas, resultados de encuestas, etc.) en un texto verbal. Se trata, por tanto, no solo de describir el material gráfico, sino de seleccionar e interpretar la información más importante y relevante de los datos y comentarla. Evidentemente, cuanto más alto es el nivel, más compleja es la información visual, por esta razón, no hay descriptores para A1 y A2.

La escala *Resumir y explicar textos* (de forma oral, signada o por escrito) implica la capacidad de comprender la información y/o los argumentos incluidos en el texto fuente para transferir esto a otro texto de forma más resumida. El resultado es una condensación y/o una reformulación de la información y de los argumentos originales, centrándose en la información y las ideas más importantes del texto de origen. La palabra clave en esta escala es «resumir»:

En los niveles más bajos, los textos fuente son más sencillos, de carácter más fáctico, sobre temas de la vida cotidiana y de interés inmediato. En el nivel B1, los textos

6 El VC incorpora por primera vez la lengua signada como modalidad comunicativa con las mismas funciones que la lengua oral y la lengua escrita. En el capítulo 6, no obstante, se incluyen los descriptores ilustrativos para las competencias en lengua de signos: «[...] fundamentalmente en relación [...] con el uso del espacio, la denominada «competencia diagramática». También implican un significado más amplio del término «texto», en concreto para la signación videograbada que no se basa en un guion escrito. Estas competencias van más allá de los rasgos paralingüísticos de la comunicación mediante lengua oral. El espacio sígnico se utiliza normalmente para establecer y referirse posteriormente a personas, lugares y objetos relevantes como una forma de mapeo espacial. Las lenguas de signos tienen, por tanto, sintaxis, semántica, morfología y fonología igual que cualquier otra lengua.» (VC, 2021: 159).

incluyen programas de televisión, conversaciones y textos bien estructurados sobre temas de interés. En el nivel B2, el/la usuario/a y/o aprendiente sintetiza y transmite información de diferentes fuentes, por ejemplo, entrevistas, documentales, películas y textos complejos de sus áreas de interés. En los niveles C, resume textos profesionales o académicos largos, exigentes y lingüísticamente bien estructurados, infiriendo actitudes y opiniones implícitas, y explicando sutiles distinciones en la presentación de los hechos y argumentos. (VC, 2021: 111)

En la escala *Traducir un texto escrito* se mide la capacidad de facilitar de manera espontánea una traducción oral o signada de un texto escrito (avisos, letreros, carteles, cartas, correos electrónicos, etc.) captando la información esencial y, en los niveles más altos (C1 y C2), los matices de significado.

La escala *Tomar notas* se refiere a la habilidad para captar información clave y escribir notas coherentes partiendo de textos fuente variados: presentaciones e instrucciones, conferencias sencillas sobre temas especializados o reuniones y seminarios sobre temas complejos que requieren conceptos abstractos, así como relacionar ideas e implicaciones.

Las dos últimas escalas –*Describir una reacción personal a textos creativos* y *Analizar y criticar textos creativos*– se centran en la lectura de textos más subjetivos y en las reacciones que despiertan; pero no se limitan únicamente a la literatura ni tienen necesariamente que ser textos escritos, por lo que los textos que se produzcan pueden incluir comentarios y reacciones emocionales (desde las reacciones más simples a las más complejas, dependiendo de los niveles) sobre cine, teatro, conciertos o espectáculos musicales.

Las escalas que desarrollan la *Mediación de conceptos* están enfocadas en el trabajo colaborativo orientado a facilitar y gestionar la interacción para construir conocimiento mediante discursos asequibles y estructurados. Las actividades de mediación de conceptos abarcan desde técnicas sencillas como preguntas y respuestas (A2), organización de argumentos a favor o en contra o el resumen de propuestas (a partir de B1) hasta la evaluación de inconsistencias para llegar a un acuerdo (C1-C2):

[...] la escala empieza por mostrar interés en A1, pasando por la formulación de preguntas sencillas para incorporar a alguien a la discusión o preguntarle su opinión en A2, hasta llegar, en B2+ y en los niveles superiores, a controlar/supervisar la discusión y formular preguntas de orden superior con el fin de promover el razonamiento lógico, la justificación de las ideas y la construcción de líneas de pensamiento coherentes. (VC, 2021: 125)

Por último, en la *Mediación de la comunicación* –cuyo eje central es la competencia pluricultural– se presentan tres escalas descriptivas sobre los aspectos extralingüísticos de la mediación: i) *Facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural*; ii) *Actuar como intermediario en situaciones informales (con amigos y compañeros de trabajo)*; y iii) *Facilitar la comunicación en situaciones delicadas y desacuerdos*. En la primera, se evalúa la capacidad del/la aprendiente para crear y mantener un entorno de interacción positivo que facilite la comunicación entre diferentes culturas. La segunda escala está pensada para situaciones en las que el/la usuario/a y/o aprendiente, como individuo plurilingüe, media entre lenguas y

culturas en situaciones informales del ámbito público, personal, educativo o profesional, que son los espacios señalados por el *MCERL* donde se desarrollan las actividades comunicativas. La tercera escala se refiere a situaciones en las que el/la usuario/a y/o aprendiz puede tener un papel formal para mediar en desacuerdos entre terceras partes o puede tratar de resolver informalmente un malentendido, una situación delicada o de desacuerdo entre hablantes.

Como se indicaba al comienzo, estas actividades de mediación se acompañan de estrategias que atañen especialmente a la mediación de textos y conceptos y que refuerzan tanto la dimensión colaborativa como la dimensión pluricultural y plurilingüe en las que se focaliza el *VC*⁷:

Las estrategias de mediación son las técnicas empleadas para aclarar el significado y facilitar el entendimiento. Como mediador/a, el/la usuario/a y/o aprendiz puede tener que moverse entre personas, entre textos, entre tipos de discurso y entre lenguas, variedades o modalidades, dependiendo del contexto de mediación. Las estrategias [...] son estrategias de comunicación, esto es, formas de ayudar a la gente a entender(se) durante el proceso mismo de mediación. Están relacionadas con la forma en que el contenido de la fuente se procesa para el/la destinatario/a. (*VC*, 2021: 130)

De la cita anterior se deduce que estas estrategias se plantean de forma dinámica y siempre desde la perspectiva de aprendientes plurilingües y/o pluriculturales. Así, se distinguen dos tipos básicos de estrategias, articuladas en cinco escalas, que atañen a la explicación de conceptos nuevos y a la simplificación de los textos (ver Ilustración 2). Por ejemplo, para explicar un concepto nuevo, los aprendientes (fundamentalmente desde el nivel B1) pueden reelaborarlo, condensarlo, parafrasearlo, simplificarlo o ilustrarlo con metáforas o imágenes; por lo que respecta a las estrategias textuales de mediación (también desde el nivel B1), se contempla el uso de paráfrasis y repeticiones aclaratorias, ejemplos o cambios de estilo (si se trata de simplificar el texto fuente), o destacar la información clave, excluyendo lo que no sea relevante para los destinatarios (si se trata de condensar un texto).

II. ACTIVIDADES PARA TRABAJAR LA MEDIACIÓN EN EL AULA

Las actividades que se proponen se han llevado a cabo en el primer semestre del curso académico 2022-2023 con los estudiantes del *Máster en enseñanza del español como lengua extranjera*; en concreto, en la asignatura *Metodología y documentos de referencia* (código 402152). En este curso se matricularon 33 estudiantes, de los cuales tres alumnas tenían otras nacionalidades y culturas distintas al español, por lo que las prácticas sobre la mediación, aun conociendo sobradamente la lengua, resultaron muy enriquecedoras. Aunque estas

7 Como señalan De Arriba García y Cantero Serena (2004: 10): «El enfoque plurilingüe se centra en la capacidad de los individuos de ir ampliando su experiencia lingüística a medida que recorren nuevos contextos culturales: desde sus primeras experiencias en el registro familiar (hablando, posiblemente, un dialecto concreto de la lengua), pasando por la adquisición de nuevos registros, nuevos interlocutores, hasta llegar a los contextos formales; pero también, más allá, recorriendo nuevos contextos en otros idiomas. Todos estos conocimientos y estas capacidades de relacionarse en distintos idiomas, dialectos y contextos, no se guardan en compartimentos estancos, sino que el individuo desarrolla una competencia comunicativa en la que todos estos elementos se relacionan entre sí e interactúan.».

actividades se han planteado con estudiantes de, al menos, un nivel C1-C2 de español, bien por ser nativos, bien por tenerlo acreditado por los diplomas DELE del Instituto Cervantes, todas se pueden llevar al aula con alumnos/as de diferentes nacionalidades en un curso de inmersión en español (niveles avanzados: B y C).

2.1. Mediación de textos: *Transmitir información específica (nivel B2)*

La actividad consiste en completar párrafos en un texto con seis enunciados breves (entre 15 y 20 palabras) seleccionados de entre ocho opciones. Se evalúa la capacidad para reconstruir la estructura de un texto e identificar las relaciones entre las ideas. El material de entrada son artículos de opinión, noticias, cartas al director, guías de viaje, etc. de los ámbitos público, profesional y académico. La extensión de los textos oscila entre las 400 y las 450 palabras cada uno.

DAVID COEN, *LOS VIDEOJUEGOS COMO ARTE* (ADAPTADO DE WWW.BBC.CO.UK)

De cada diez veces que aparece una noticia relacionada con un videojuego en un medio de comunicación, nueve son para decir algo malo. Casi con toda seguridad hablarán de su violencia, discutirán su papel educativo o destacarán las ganancias millonarias que genera esta maléfica industria. 1_____ . Pero a pesar de que todavía somos muy pocos los que consideramos que los videojuegos son una forma de arte, al menos nuestra opinión ya empieza a ser conocida en distintos ambientes.

2_____ En primer lugar, tienen mucho que ver con el arte narrativo; muchos videojuegos cuentan una historia de principio a fin utilizando una gran variedad de técnicas y procedimientos narrativos. En segundo lugar, también tienen relación con las artes visuales. 3_____ . Y, por último, también parece evidente su relación con la música: la música que aparece en algunos videojuegos y la calidad de la edición de sonido no tienen nada que envidiar a lo que solemos encontrar en el cine.

4_____ . Por ejemplo, la Academia Británica de las Artes Cinematográficas y de la Televisión (BAFTA, por sus siglas en inglés) premia cada año a los mejores videojuegos y otorga premios, entre otros, a la mejor música original, al uso de audio de mayor calidad o a las mayores innovaciones tecnológicas. A pesar de estos datos, quienes consideran que los videojuegos nunca serán un arte argumentan que la experiencia del entretenimiento digital jamás podrá compararse con la del cine. 5_____ .

Es evidente que no todos los videojuegos pueden ser considerados obras de arte, pero me parece que los últimos avances en este medio son tan espectaculares que algunos deberían ser reconocidos unánimemente como arte. Al igual que un libro lleva al lector a un mundo solo alcanzable por el poder de su imaginación o que una película entretiene y a la vez origina una reflexión, un videojuego abre la puerta a un mundo virtual en el que se produce una interacción casi mágica entre la historia y el jugador. 6_____ . Para un jugador como yo, los videojuegos son un arte, aunque la mayoría siga considerándolos una pérdida de tiempo.

Fragmentos (debes seleccionar 6 de los 8 propuestos)

- A. Los diseñadores de juegos recrean, a veces con mucho «arte», épocas, costumbres y elementos de la vida real o de la ficción.
- B. Esta posibilidad de interactuar es lo que diferencia a los videojuegos de otras artes.
- C. Y es que en escasísimas ocasiones el entretenimiento digital es tratado como un arte, como una expresión cultural propia de nuestro tiempo.
- D. Sin embargo, su teoría es que los videojuegos son una forma de arte que debe ser valorada como tal.
- E. Por fortuna es en el mundo del cine donde ya se empieza a reconocer la dimensión artística de los videojuegos.
- F. En cambio, algunos de ellos cuentan una historia de principio a fin, con un hilo narrativo muy definido.
- G. Para ellos, la mayoría de los jugadores de videojuegos lo único que hace es jugar, perder el tiempo jugando.
- H. Sin entrar a discutir si son arte o no, lo que nadie puede negar es que los videojuegos contienen elementos de otras artes.

2.2. Mediación de textos: *Transmitir información específica* (nivel B2)

La actividad consiste en relacionar cuatro textos de entrada con diez enunciados o preguntas. La focalización de esta tarea es evaluar la capacidad del aprendiente para localizar información específica y relevante en textos e inferir sentimientos, actitudes, valoraciones, etc. Posteriormente, debe hacer una breve exposición oral. El material de entrada son textos expositivos personales que contienen puntos de vista, comentarios, opiniones o anécdotas de los ámbitos público y profesional. La extensión de los textos oscila entre las 130 y las 150 palabras cada uno.

TEXTO A: EVA. La idea de emprender me rondaba por la cabeza desde mi etapa universitaria, cuando estuve a punto de crear una empresa de diseño de joyas con un compañero. Al terminar mis estudios, encontré trabajo en el sector de la comunicación. Aunque seguía con mi sueño en mente, no me atrevía a dar el salto y montar mi agencia. Pero varios años después, con un dinero que me prestó un familiar, monté *Pide la luna*, una agencia especializada en el diseño, la producción y la gestión de eventos empresariales e institucionales. Como me daba miedo que la agencia no funcionara bien, durante un año estuve compaginando mi actividad como autónoma con la de relaciones públicas en un hotel. Montar un negocio sin disponer de muchos recursos es un poco temerario, pero te empuja a pelear por sacar adelante tu proyecto, a estar siempre alerta buscando acuerdos de intercambios, colaboraciones...

TEXTO B: ANA. Empecé en este negocio hace 5 años, y ya he decorado 200 restaurantes. Tres son las claves de mi trayectoria: la producción y montaje integral de todos los complementos relacionados con un local, el hecho de terminar los proyectos a

tiempo (una obviedad que no se suele cumplir en este sector), y unos diseños novedosos, inspirados en viajes y libros. Cuando surge un nuevo proyecto, lo que hago es contratar yo misma a los carpinteros, escultores y otros profesionales artísticos; y es que, cuando subcontratas, sufres mucho, ya que no sabes si hacen bien el trabajo hasta el final. Además, gasto poco en publicidad, puesto que nuestro trabajo se lo ofrecen a los restaurantes las propias marcas que los abastecen. Si un día lo que hago dejara de funcionar, tengo pensada una alternativa: una empresa *online*, *Lafabricadeideas.com*, centrada en el diseño de decorados teatrales.

TEXTO C: LUZ. Mi empresa es el fruto de una idea surgida en una reunión de compañeros de clase, en la cafetería de la facultad, cuando uno de ellos se quejó de que para traducir los prospectos los laboratorios farmacéuticos no contrataran médicos especialistas. Con uno de esos amigos fundé *Lexus*, una empresa de traducción médica, y a los tres meses ya trabajábamos para algunos laboratorios farmacéuticos. Pero mi espíritu luchador hizo que no me conformara con la simple traducción técnica, y decidí también ofrecer a nuestros clientes estrategias de *marketing* de impacto. Me había dado cuenta de que los proveedores del sector farmacéutico promocionaban un fármaco, pero no se preocupaban por rentabilizar al máximo la inversión de los clientes. Ante este problema, comenzamos a proponer a los clientes estrategias: tras una primera reunión con ellos para analizar sus objetivos y los mensajes que quieren transmitir, elaboramos propuestas concretas como, por ejemplo, un evento internacional avalado por sociedades médicas de prestigio.

TEXTO D: MAR. Aunque estudié Ingeniería informática, me dedico al mundo de la moda. Hace dos años estaba en paro y un día se me ocurrió crear un blog de moda y belleza en el que colgué un vídeo sobre cómo personalizar camisetas, un pequeño atrevimiento que solo confesé a mi marido. Este vídeo, al que siguieron muchos más, marcó mi futuro. Me gasté mis pequeños ahorros en una cámara y, gracias al apoyo de mis incondicionales seguidores, me he convertido en una bloguera famosa. Ahora me cuesta creer que mis vídeos lleven más de 40 millones de reproducciones en la red. No llamé a ninguna puerta, pero enseguida me ofrecieron colaborar en un programa de televisión y ser la imagen de distintas promociones. Sin embargo, soy consciente de que la fama es algo efímero, así que no he dejado de grabar mis vídeos caseros.

Textos adaptados de www.emprendedores.es. España

Responde a las siguientes preguntas sobre los textos:

1. ¿Quién dice que ahorra en promocionar su producto?

A	B	C	D
Eva	Ana	Luz	Mar

2. ¿Quién dice que la escasez de dinero es un estímulo?

A	B	C	D
Eva	Ana	Luz	Mar

3. ¿Quién dice que controla todas las fases de la creación del producto?

A	B	C	D
Eva	Ana	Luz	Mar

4. ¿Quién dice que invirtió poco dinero cuando montó su empresa?

A	B	C	D
Eva	Ana	Luz	Mar

5. ¿Quién se muestra asombrada ante el éxito obtenido?

A	B	C	D
Eva	Ana	Luz	Mar

6. ¿Quién dice que le costó decidirse a trabajar por cuenta propia?

A	B	C	D
Eva	Ana	Luz	Mar

7. ¿Quién dice que se le ocurrió montar su actual empresa en su etapa universitaria?

A	B	C	D
Eva	Ana	Luz	Mar

8. ¿Quién dice que en su negocio se respetan los plazos de entrega?

A	B	C	D
Eva	Ana	Luz	Mar

9. ¿Quién dice que gracias a su forma de ser amplió el negocio?

A	B	C	D
Eva	Ana	Luz	Mar

10. ¿Quién dice que un pariente la ayudó a crear su empresa?

A	B	C	D
Eva	Ana	Luz	Mar

2.3. Mediación de textos: *Explicar datos* (B2)

La actividad consiste en redactar un texto en forma de artículo de opinión en el que se expongan las ideas principales y las secundarias de manera clara, detallada y bien estructurada. En esta tarea se evalúa si el/la aprendiente «Interpreta y describe de manera fiable (en lengua B) información detallada de diagramas, tablas y otros tipos de organización visual complejos (con texto en lengua A) sobre temas de sus áreas de interés» (VC, 2021: 110).



Ilustración 3. Gasto medio por hogar en Extremadura. Fuente: RegionDigital.com (<https://www.regiondigital.com/noticias/economia/364859-el-gasto-total-de-los-hogares-extremenos-en-2021-ascendio-a-10733-millones-de-euros.html>)

Trabajas en la sección de economía de una revista digital extremeña y te han asignado la redacción de un artículo sobre el gasto medio de los ciudadanos extremeños. Para escribir tu artículo dispones de la información que aparece en el gráfico. Redacta un texto en el que deberás: i) introducir el tema; ii) comparar de forma general el gasto medio de la población extremeña; iii) resaltar los datos que consideres más relevantes; iv) expresar tu opinión sobre los datos que ofrece el gráfico; v) elaborar una conclusión.

Número de palabras: entre 150 y 180.

2.4. Mediación de textos: *Tomar notas* (C2)

La tarea consiste en redactar un texto expositivo o argumentativo (de entre 220 y 250 palabras) a partir de las notas tomadas de una conferencia, discurso o presentación. El texto resultante deberá estar estructurado de manera clara y debe respetar las convenciones y rasgos del género al que pertenezca. Se evalúa la capacidad del aprendiz para, a partir de las notas o esquemas sobre los puntos principales de un texto oral, escribir un texto argumentativo o expositivo que contenga una valoración u opinión sobre el tema del que trate el texto. El texto resultante deberá exponerse también oralmente como si fuera una intervención en un programa de radio.

Estas son las notas tomadas de una conferencia sobre el libro electrónico que tuvo lugar en un congreso de bibliotecarios. Ahora se están elaborando las actas del Congreso y te han pedido que redactes la versión final del texto y lo edites para su publicación estructurándolo de manera coherente, puntuándolo de forma adecuada,

corrigiendo los errores, eliminando redundancias o repeticiones, y sustituyendo palabras por otras más precisas o adecuadas al registro necesario.

Estos cacharritos que ahora lo pasaré para que juguéis con ellos, eh... tiene otra tecnología, se llama «tinta electrónica», que imita por así decirlo a la lectura en pantalla..., a la lectura en un libro, en soporte tradicional. Eh... tiene una tecnología que no emite brillos y te permite disfrutar de manera similar a una lectura en papel.

El sector bibliotecario..., en España, yo he visto una aceptación en positivo de la incorporación de las nuevas tecnologías.

¡Hombre! también ellos miran por un dinero y siempre, pues cuando hay dinero entre medias pues las cosas se miden tres o cuatro veces, ¿no? Pero yo sí he visto, a nivel biblioteca escolar, biblioteca municipal, biblioteca universitaria, una mayor aceptación y en positivo como decía. Yo creo que vais a tener una oportunidad como luego veréis de ofrecer a los usuarios un montón de nuevos servicios y un montón de nuevo contenido que antes por diferentes limitaciones; la primera, limitación física. ¿Cuántos libros podían caber, entrar en un edificio, en unas estanterías, y hacía que vuestra oferta siempre estuviera limitada? Y el segundo, presupuestaria. Los presupuestos siempre de asignación para compra de libros siempre ha sido una de las principales quejas. Gracias a la digitalización de un montón de fondos, y muchos de ellos en dominio público o bajo licencias copyleft, va a hacer que podáis ofrecer muchísimo más contenido a vuestros usuarios. Y luego, también los libros con derecho de autor se están viendo que el precio de venta al público es inferior al precio en papel. Por lo tanto vais a poder acceder a ello.

Adaptado de:

https://www.cervantestv.es/literatura_pensamiento/video_conferencia_libro_electronico.html

2.5. Mediar textos, mediar conceptos, mediar la comunicación. Estrategias para explicar un concepto nuevo (B2-C1)

La siguiente actividad se propone como tarea final de una unidad sobre gastronomía y hábitos alimentarios. En sesiones previas se ha trabajado y ampliado el léxico sobre algunos productos de la gastronomía española, costumbres en la mesa, horarios y platos especiales y se habrán explicado los marcos culturales (reuniones de amigos, celebraciones, fiestas, ceremonias religiosas, etc.) en los que la comida tiene un especial protagonismo.

A partir de la carta de un restaurante, los estudiantes tienen que mediar textos (transmitir información específica y explicar datos), mediar conceptos (colaborar en un grupo) y mediar la comunicación (actuar como intermediarios para facilitar el entendimiento pluricultural), pues en el máster hay alumnas de otras nacionalidades distintas al español. Por último, se ponen en práctica las estrategias para explicar un concepto nuevo.

Los estudiantes del máster celebran una comida de fin de curso en un restaurante de Cáceres famoso por la elaboración y presentación de los platos que componen el menú.



¶

MENÚ ¶

• Entrantes ¶

Tabla de embutidos ibéricos ¶

Cartucho de pescado frito variado ¶

Esfera jugosa de patatas revolconas ¶

Milhojas de pulpo frito ¶

• Platos principales ¶

Envueltos de salmón con langostinos ¶

Marmitako de atún ¶

Migas del pastor ¶

*Caramelo de solomillo ibérico con
torta del Casar y chocolate ¶*

• Postres ¶

*Reducción de higos y pasas al Pedro
Ximénez ¶*

Ilustración 4. Carta de un restaurante. Fuente: Elaboración propia

Los estudiantes deben comentar la carta en común: se trata de que expliquen qué ingredientes tienen los platos, cómo creen que están elaborados, por qué creen que tienen ese nombre, cómo se presentan y si hay alguna fecha señalada donde se consuman especialmente.

Ejemplos:

Marmitako de atún es una referencia metonímica, de forma que el plato resultante (el atún) se denomina con el nombre del recipiente (*marmitako*)⁸.

Milhojas de pulpo frito: *Milhojas* es una palabra propia de la repostería que la *DLE* define como «Pastel en forma de prisma rectangular, que contiene merengue entre dos capas de hojaldre espolvoreado con azúcar» (<https://dle.rae.es/milhojas>). La forma y disposición en láminas que tienen las milhojas se ha utilizado para denominar este plato. El pulpo frito se presenta cortado en láminas que se distribuyen en capas superpuestas, independientemente del número de capas, de su carácter dulce o salado y de su forma rectangular o no, a diferencia del sentido original del vocablo.

Esta actividad se puede ampliar con dos sesiones extra de modismos frecuentes. En la primera se utilizan como palabra base (resaltada en cursiva) ingredientes o platos frecuentes de la cocina española.

1. Darse *pisto*
2. Tener una *empanada* mental
3. Estar *empanada*
4. Vivir de la *sopa boba*
5. No comerse una *rosca*
6. Pillar con las manos en la *masa*
7. Estar de/Tener mala *leche*
8. Ser un *chorizo*
9. Dar *calabazas*
10. ¡*Naranjas* de la China!

Los aprendientes deben explicar su significado y su historia; Por ejemplo, Iribarren (1996: 51) explica que la expresión ¡*Naranjas de la China!* implica una fuerte negación y lo justifica porque las naranjas de China son «consideradas como cosa fantástica e improbable». Una vez explicados estos modismos, los aprendientes han de buscar expresiones equivalentes (o aproximadas) en su lengua, para lo cual han de recurrir a actividades textuales-orales de mediación.

Si los aprendientes tienen una competencia lingüística de nivel C, puede llevarse a cabo la siguiente propuesta de escritura creativa que pone en marcha las escalas *Describir una reacción personal a textos creativos* y *Analizar y criticar textos creativos*:

Escribe una receta (incomestible, claro) para explicar, por ejemplo, cómo se puede llegar a ser un buen chorizo, cómo dar calabazas a quien no te interesa, cómo estar empanada, vivir de la sopa boba o darse pisto. ¡No olvides mencionar los ingredientes!

8 *Marmitako* (o *marmitaco*). Del vasco *marmitako*, de *marmita* 'marmita' y *-ko* 'de'; literalmente 'de marmita'. 1. m. Guiso de atún o bonito con patatas y pimiento, típico de la cocina vasca (<https://dle.rae.es/marmitako>).

La segunda actividad está centrada en el vocabulario figurado de frutas y verduras. Los aprendientes (C1-C2) deben explicar su significado y buscar expresiones equivalentes en su lengua.

¡NO TE ANDES POR LAS RAMAS!



Ilustración 5. No te andes por las ramas. Fuente: Elaboración propia

Pedir peras al olmo

Estar fresco como una lechuga

Estar como un roble

Dormirse en los laureles

Ser un cardo

Echar margaritas a los cerdos

Andarse por las ramas

Ser un alcornoque

Estar en el quinto pino

¿Crees que estas definiciones se corresponden con alguna de las palabras que componen el modismo?

- Extensiones del tronco de los árboles con hojas.
- Las utilizamos como «consultorio» sentimental.
- La reina de las ensaladas.
- Un árbol que puede vivir cien años.
- Es de la misma especie que el árbol que representa la Navidad.
- Las hojas son muy usadas para condimento y para algunas preparaciones farmacéuticas.
- Es una flor que pincha.
- Machado le escribió un hermoso poema.
- Muy común en Extremadura; su corteza se utiliza para hacer tapones.

Una vez que se ha explicado y puesto en común el significado de las expresiones, se pide a los aprendientes i) que escriban una frase con cada una de las expresiones; ii) que inventen otras fórmulas –también con frutas y verduras– para decir lo contrario.

BIBLIOGRAFÍA

- ARRIBA GARCÍA, Clara de y CANTERO, Francisco José (2004): «Actividades de mediación lingüística para la clase de ELE». *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 16, pp. 9-21.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes y Anaya. Disponible en <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco>
- CONSEJO DE EUROPA (2020): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario
- IRIBARREN, José María (1996): *El porqué de los dichos*. Pamplona: Departamento de Educación y Cultura, Gobierno de Navarra (9ª edición).
- PRIETO, María (2006): *Hablando en plata. Modismos y metáforas culturales*. Madrid: Edinumen.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2014): *Diccionario de la lengua española (DLE)* (23ª edición). Disponible en <https://dle.rae.es>

LAS FASES DE ADOPCIÓN Y ADAPTACIÓN EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DIGITAL DE LOS FUTUROS DOCENTES DE ELE: CREACIÓN DE ACTIVIDADES DIGITALES A PARTIR DE ACTIVIDADES ANALÓGICAS

David Carmona Centeno

1. INTRODUCCIÓN: LA IMPORTANCIA DEL USO DE RECURSOS DIGITALES EN EL AULA DE ELE Y LA CREACIÓN DE MATERIALES.

El documento *Estándares de competencias en TIC para docentes* (que ha ido actualizándose desde 2008) sirve de referencia para todos los que se dedican actualmente a la docencia. La competencia digital es una de las competencias básicas que contempla el sistema educativo español; el MEFP (2023) la define como «aquella que implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje...».

Pero esta competencia no podrá ser adquirida por el discente si previamente no la domina el docente (Castañeda, Esteve, Adell, 2018), quien, sin una formación didáctica adecuada, será incapaz de formar parte de la enseñanza digital de ELE (Hernández Mercedes, 2012). Como recoge Juan-Lázaro (2117), esta formación digital consta de una serie de fases de desarrollo, si se empieza desde cero, para que los docentes integren las TIC en sus clases: *acceso*, *adopción*, *adaptación*, *apropiación* e *innovación*. En la primera, muy básica, el profesor conoce los recursos digitales que tiene a disposición; ya en la segunda, la de *adopción*, experimenta a través de un uso inicial de tales recursos e integra lo digital explotándolo como un recurso tradicional; a partir de la tercera, la *adaptación*, comienza a explotar los recursos de forma más libre y diseña sus propias actividades digitales; en la fase de *apropiación*, logra convertir su aula en un ecosistema digital por medio del diseño de actividades que implican la toma de decisión de los alumnos en las dinámicas de clase (por ejemplo, elegir con qué herramienta presentar una tarea o tema al grupo de la clase) y una actitud reflexiva sobre la práctica docente; y en la última, la de *innovación*, se convierte en un docente totalmente autónomo en sus clases, listo para compartir el diseño y resultado de su proyecto con otros profesionales.

Con nuestra propuesta de innovación docente, pretendemos que nuestros alumnos del MUEELE (Máster Universitario de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera) transiten con seguridad, primeramente, por la fase de *adopción* a la hora de crear actividades, y, a continuación, que se inicien en la fase de *adaptación*, de tal modo que se sientan listos y confiados (ya en un futuro como profesores de ELE) para afrontar las siguientes etapas y terminar convirtiendo sus propias aulas en óptimos ecosistemas digitales.

2. LA DIGITALIZACIÓN DEL AULA Y LAS HERRAMIENTAS DIGITALES.

La digitalización del aula no consiste en pasar del libro impreso a la pantalla, sino en reinventar el material didáctico (Area, 2015), en usar herramientas y recursos digitales que desarrollen procesos de enseñanza dirigidos al aprendizaje activo y que den respuesta a las necesidades educativas de la sociedad digital (Sancho, 2009). Como explica Area (2017: 24),

la transformación digital del material didáctico implica profundos cambios en su sentido y definición como artefacto técnico y pedagógico, en las funcionalidades de los docentes y discentes, así como en los procesos de creación, difusión y consumo de los mismos. A diferencia de los materiales didácticos tradicionales analógicos [...] donde la información estaba empaquetada y encerrada en objetos tangibles favorecedores de modelos de enseñanza de aprendizaje por recepción, los nuevos materiales didácticos emergen como una escenografía abierta y virtual donde docentes y estudiantes tienen el potencial de articular proyectos y experiencias escolares basados en pedagogías para el aprendizaje activo.

Así, esta nueva generación de materiales didácticos digitales tendría que asumir una serie de ejes importantes que, siguiendo a Area (2017: 24), podemos resumir así: en primer lugar, el material didáctico debería poseer una narrativa que dé sentido y significado a su utilización pedagógica, atrape a los estudiantes y dé coherencia argumental a las distintas unidades; en segundo lugar, les debería plantear retos y desafíos que favorezcan el aprendizaje significativo y auténtico; en tercer lugar, debería estimular la motivación para que los estudiantes estén más implicados emocionalmente en el aprendizaje, por medio, por ejemplo, de la gamificación (o ludificación); en cuarto lugar, debe ser interactivo, de modo que la interacción entre el estudiante y el artilugio digital proporcione una experiencia única y personal; en quinto lugar, por supuesto, debe ser multimedia, donde se combinen formatos de diversa naturaleza (narraciones, vídeos, animaciones, fotos, mapas, infografías, líneas de tiempo, etc.); en sexto lugar, debe proporcionar un entorno óptimo de comunicación que propicie el trabajo colaborativo; y, por último, debe facilitar su inserción en un lugar (también digital) donde el profesor gestiona el aula.

Las propias editoriales también son conscientes de este cambio necesario y comienzan tímidamente a ofrecer propuestas de experiencia virtual en sus ediciones de los libros digitales. *Aula Internacional Plus*, por ejemplo, proporciona alternativas digitales, esto es, una serie de actividades que cuentan con una ficha de trabajo en la que se sugiere el uso de herramientas digitales para la realización de la tarea que se ha presentado en la unidad. Además, se acompaña de un documento con información sobre la herramienta propuesta: para qué se puede utilizar, ventajas e inconvenientes, ejemplos de uso y sugerencia de actividades.

En efecto, la utilización de muchas de esas herramientas en la confección de actividades es el primer paso para que se produzca una metamorfosis del material didáctico. Como concluye Jiménez Narbona (2021: 810), «conocer las herramientas digitales, qué posibilidades pedagógicas ofrecen, qué tipo de aprendizaje fomentan y cómo aplicarlas en el aula son un reto diario dependiendo del contexto educativo». Los estudiantes del máster deben familiarizarse con ellas, puesto que, de forma general, el uso que les den en el aula ya como profesores contribuirá al

aprendizaje activo de sus alumnos desde varias vertientes: incentivando el trabajo colaborativo y la interacción con un enfoque comunicativo, aportando dinamismo a la clase, desarrollando la creatividad, aumentando la motivación gracias al aspecto estético, aprovechando los resortes de gamificación, explotando la interactividad y reforzando el aprendizaje autónomo.

Todas las herramientas que los estudiantes del máster han manejado durante el primer mes de clase y con las que luego han creado actividades digitales ofrecen muchas de esas ventajas que ayudan a desarrollar el aprendizaje activo en el aula de ELE. Esas actividades se han creado, básicamente, con herramientas digitales interactivas que podían clasificarse en tres grandes grupos: las de creación de contenido interactivo, las de gamificación y los muros virtuales colaborativos. Por razones de espacio, solo vamos a describir brevemente aquí en qué consiste cada tipo de herramienta y a señalar las aplicaciones que se incluyen en uno u otro.

- 1º De creación de contenido interactivo: son aquellas herramientas de creación gráfica que permiten crear contenidos interactivos, pues gracias a una gran cantidad de plantillas, se pueden crear presentaciones de diapositivas, carteles, imágenes, infografías, mapas, etc.; a todas ellas se les pueden añadir elementos interactivos que permiten insertar animaciones o contenido multimedia como vídeos, audios, fotos, gifs, e hipervínculos, que enriquecen enormemente el contenido (cf. López Ayuso (2021), por ejemplo). Dentro de este grupo, hay que destacar *Canva* y, sobre todo, *Genial.ly*.
- 2º Las de gamificación: son aquellas herramientas de creación de actividades en línea con los elementos propios del juego como la competencia, el desafío, el trabajo en equipo o las recompensas, que aumentan la motivación y fomentan tanto la interacción como la autonomía, dependiendo del tipo de actividad (cf., por ejemplo, Dalmases Muntané (2017) para el ámbito de ELE). Dentro de las decenas de aplicaciones disponibles, hemos manejado en clase especialmente dos, pues cuentan con una gran variedad de juegos: *Educaplay*, *Edpuzzle* y *Genial.ly*.
- 3º Muros (o murales) virtuales: son aquellas herramientas que permiten crear «tablones» virtuales donde compartir diferentes formas de contenido (ideas, propuestas, anuncios, fotos, vídeos, mapas, etc.) que fomentan la participación, la interacción y la colaboración (cf. Beltrán-Martín (2019), por ejemplo). También existen muchas aplicaciones, pero en clase hemos manejado tres: dos más simples, *Jamboard* y *Mentimeter*, y otra más potente, *Padlet*.

3. ACTIVIDAD INNOVADORA: TRANSFORMACIÓN DE ACTIVIDADES ANALÓGICAS EN DIGITALES.

Durante cinco semanas, los estudiantes se han ido familiarizando con una serie de aplicaciones digitales, y han ido descubriendo las posibilidades que estas albergan para crear actividades destinadas a la práctica de las diferentes destrezas en la enseñanza-aprendizaje de ELE. Una vez superada esta primera fase de acceso, puesto que ya han adquirido un conocimiento de las herramientas digitales que tienen a su disposición, deben encarar la de *adopción*. Para ello, en

la primera hora de clase siguiente, les mostramos, por medio de dos ejemplos, cómo transformar o convertir cuatro actividades que conforman una sección de una unidad didáctica «analógica» en una digital, de tal modo que el material resultante mejore el aprendizaje activo del alumno en varias de las vertientes que acabamos de apuntar. El proceso consta de cinco pasos:

Paso 1: Presentación de las actividades analógicas.

Paso 2: Observación y análisis.

Paso 3: Posibilidades de mejora de la actividad.

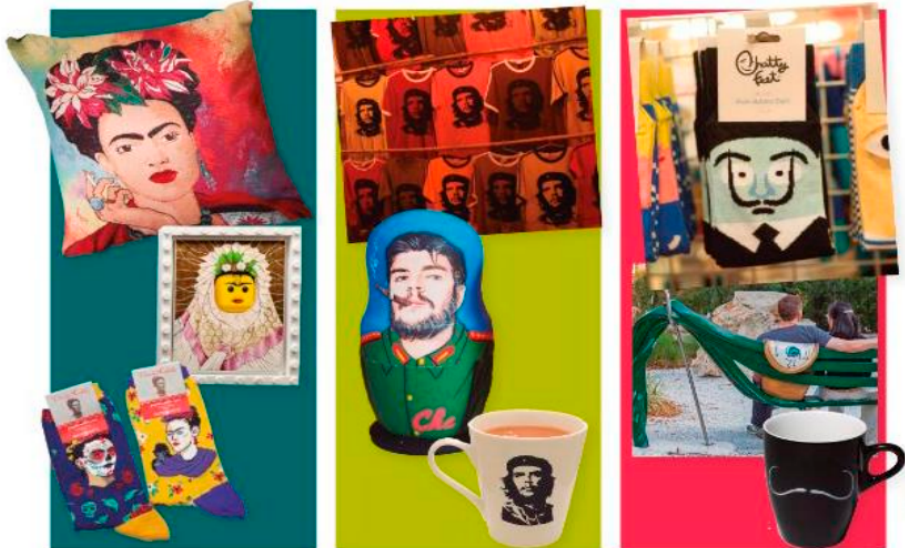
Paso 4: Elección de herramientas digitales adecuadas para la conversión.

Paso 5: Creación de las actividades digitales.

1.1. Ejemplo mostrado por el profesor a sus alumnos del máster

Paso 1: Presentación de la sección 9. *Mitos de la historia*, en *Aula Internacional Plus 2* (p. 35).

A. Observa estas imágenes. ¿Reconoces a los personajes que aparecen representados? ¿Sabes qué cosas hicieron? Compártelo con la clase.



- Estos objetos tienen imágenes de Frida Kahlo. Frida Kahlo fue una pintora mexicana.
- Si, pintó muchos autorretratos y...

B. En grupos, elegid a uno de los personajes de A y escribid su biografía. Investigad en internet.

C. ¿Conocéis otros personajes "míticos"? En grupos, comentad cuáles son los más populares y qué datos biográficos suyos conocéis.

- En Holanda Van Gogh es un personaje mítico, ¿no?
- Sí. Nació en Holanda y murió en Francia, creo...

Ilustración 1. Bloque de actividades proporcionadas por el profesor

Paso 2: Observación y análisis.

Se muestra a los estudiantes la unidad didáctica 2 (*Una vida de película*), donde observan que consta de doce secciones y que tiene como tarea final escribir la biografía de un compañero de clase; nos fijamos en la sección que nos ocupa, la novena (*Mitos de la historia*), que sirve de preparación para esa tarea final.

En la actividad A, se pide al alumno, en primer lugar, que observe las imágenes y reconozca a qué personajes históricos (Frida Kahlo, Che Guevara y Salvador Dalí) corresponden aquellas; en segundo lugar, que diga por qué son famosos y que lo comente con el resto de la clase; en la actividad B, en grupos, los alumnos deben elegir uno de esos tres personajes y escribir su biografía; y en la actividad C, de nuevo en grupo, tienen que hablar sobre otros personajes míticos conocidos.

Paso 3: Posibilidades de mejora de la actividad.

Es un bloque de actividades con un carácter eminentemente comunicativo y de trabajo en grupo. Por ello, vamos a intentar que la sección digital resultante potencie ese trabajo colaborativo, incentive la creatividad, refuerce la motivación con la estética de las herramientas que usemos e incorpore el aspecto lúdico.

Pasos 4 y 5: Elección de herramientas adecuadas y creación de actividades digitales.

Para la actividad A, podemos servirnos de cualquier mural virtual colaborativo; en este caso, hemos optado por *Jamboard*. El profesor pasaría el enlace a los alumnos con el permiso de edición; estos alumnos irían escribiendo en él información que conozcan sobre cada personaje y, después, el profesor, como guía, les invitaría a comentar lo que han escrito, y a aportar algún dato relevante más, sobre qué les parece el personaje, etc. El mural permite a cada estudiante elegir un color y una forma diferente para diferenciar su contribución.



Ilustración 2: Actividad con Jamboard del profesor

Gracias a esta herramienta, los alumnos más tímidos se muestran menos reticentes a participar activamente en el ejercicio; también permite al profesor imprimir más dinamismo a la clase porque, por ejemplo, puede subir casi al instante imágenes de otros personajes (o sus nombres) de los que quiera que se hable en clase.

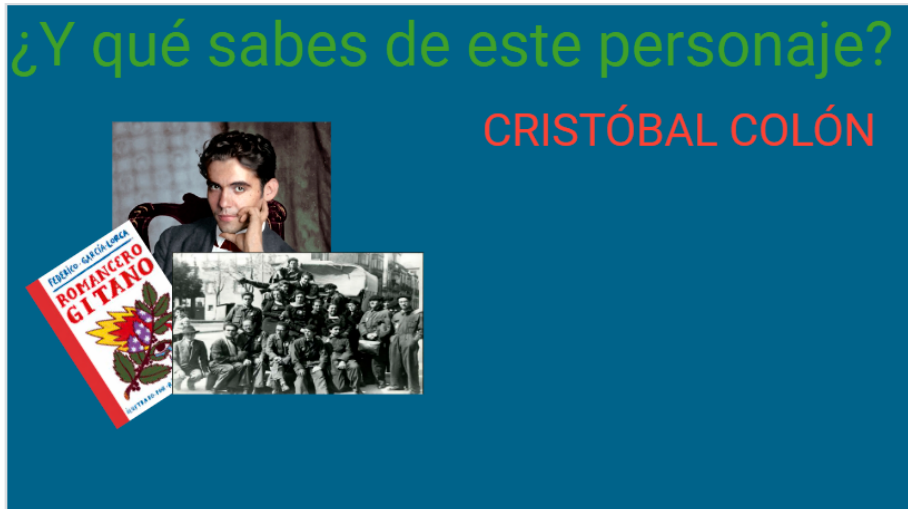


Ilustración 3. Actividad con Jamboard del profesor (2)

Para la actividad B, los estudiantes, en parejas o tríos, van a crear una imagen interactiva de uno de los personajes vistos (o del que deseen) con una de las plantillas disponibles de *Genial.ly* destinadas a la redacción de una biografía.



Ilustración 4. Actividad de imagen interactiva con Genial.ly del profesor

Pueden aprovechar la posibilidad de utilizar elementos interactivos como vídeos, fotos, gifs, que hagan más atractivo el relato de la vida. Este recurso motiva más al alumno a redactar la biografía y le invita a ser creativo.



Ilustración 5. Actividad de imagen interactiva con Genial.ly del profesor

La actividad C, donde se pedía a los estudiantes que hablaran en grupo sobre otros personajes míticos, se puede replantear como un juego: deberían, en primer lugar, ponerse de acuerdo y elegir un personaje famoso; a continuación, seleccionarían una de las plantillas de Juegos en *Genial.ly* denominada «Descubre al personaje» o «Pistas personaje» y crear cuatro o cinco pistas con las que descubrir al personaje escondido.

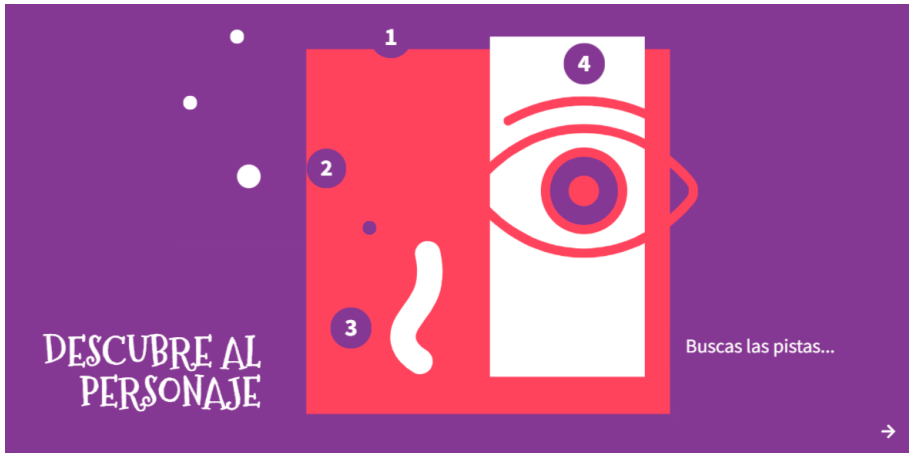


Ilustración 6. Descubre al personaje con Genial.ly del profesor

Después, cada grupo se encarga de poner el juego en marcha y de ir desvelando las pistas hasta que el resto de la clase encuentre al personaje.

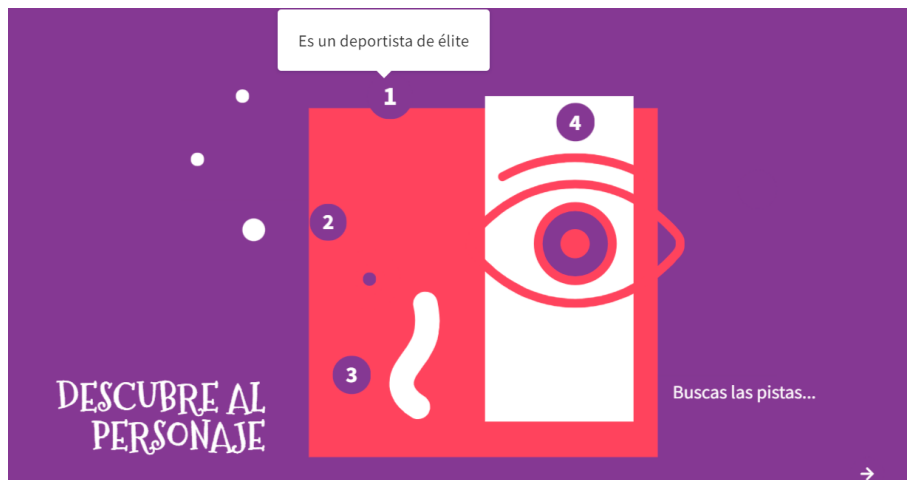


Ilustración 7. Descubre al personaje con Genial.ly del profesor (2)

Una vez que se acierte, el grupo esboza una pequeña biografía del personaje en cuestión que previamente habían escrito en la propia plantilla.

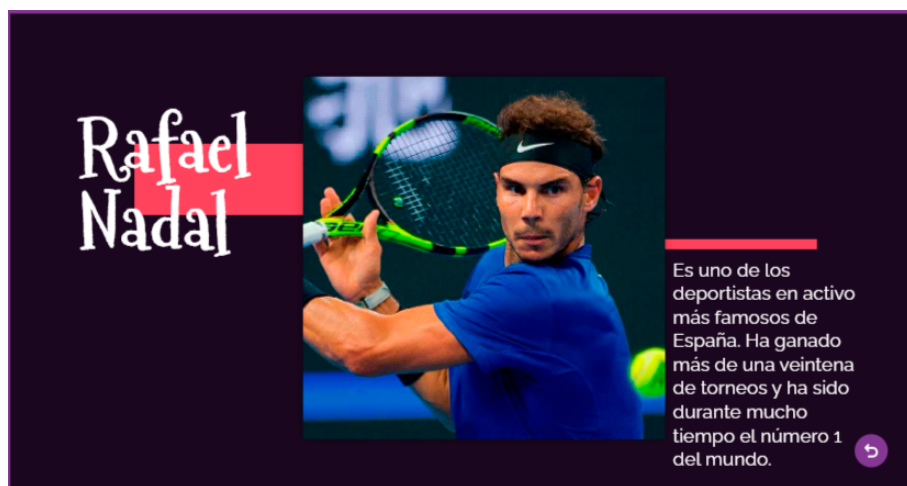


Ilustración 8. Descubre al personaje con Genial.ly del profesor (3)

De esta manera habremos conseguido introducir el elemento lúdico y, de nuevo, lograr que los estudiantes estén más motivados ante una actividad que les resulta más atractiva, habremos incentivado su creatividad y potenciado el trabajo colaborativo y la interacción comunicativa que propone la actividad de origen.

Como acabamos de ver, el conjunto de la sección digital resultante favorece el aprendizaje activo de los alumnos desde muchas de sus vertientes.

1.2. Ejemplo de actividades elaboradas por alumnos del máster

Ahora es el turno de nuestros alumnos del máster. Con la guía del profesor y a partir de una selección de bloques o secciones de actividades analógicas extraídas de unidades correspondientes al manual *Aula Internacional Plus 2* (Nivel A2), los estudiantes, agrupados por parejas o tríos, deben realizar la conversión a actividades digitales utilizando los recursos con los que ya están familiarizados, de tal modo que el resultado favorezca el aprendizaje activo. Mostramos, a modo de ejemplo, la aportación de dos alumnas.

Paso 1: Presentación de actividades

4. Tienes que hacer la compra para un día y vas al supermercado de la página 96, pero solo tienes 20 euros. ¿Qué vas a comer y qué vas a comprar? Escribe la lista de la compra.

MIS COMIDAS DE HOY	MI LISTA DE LA COMPRA
Comida:	
Cena:	

5. Escribe la receta de un plato fácil de preparar. Puede ser uno típico de tu país.

Ingredientes:

Modo de preparación:

6. Completa la receta de la tortilla de patatas. Usa estos verbos en la forma impersonal con **se**.

mezclar echar (x2) hacer batir freír cortar



a. Se cortan las patatas y las cebollas.



b. Se echan en una sartén con aceite y se frien a fuego medio.



c. Se batan los huevos.



d. En un bol se mezclan las patatas, las cebollas y los huevos.



e. Se echa todo en la sartén.



f. Se hace la mezcla a fuego medio-fuerte.

Ilustración 9. Bloque de actividades analógicas proporcionadas por las alumnas

Paso 2: Observación y análisis del bloque de actividades.

Se observa que, en la actividad 4, hay que hacer una lista de la compra para la comida y la cena; la actividad 6 persigue la elaboración de una receta sencilla en que se especifiquen los ingredientes que se van a utilizar y el modo de preparación; y la última es un ejercicio de rellenar huecos para completar la receta de tortilla de patatas con los verbos y las formas impersonales correspondientes.

Paso 3: Posibilidades de mejora

Las alumnas del máster consideran que, para mejorar la sección, es necesario reordenar el bloque de actividades: la elaboración de la receta irá la última y el modo de preparación de la tortilla aparecerá al principio. Así, los estudiantes se encontrarían mejor dispuestos para escribir la receta como tarea final.

Pasos 4 y 5: Elección de herramientas adecuadas y creación de actividades digitales.

En primer lugar, buscan un vídeo breve, adecuado al nivel, que explica, paso a paso, la receta de la tortilla de patatas (<https://www.youtube.com/watch?v=pvIkYYdIBV0&t=1s>).



Ilustración 10. Captura de vídeo de receta de tortilla

Para incrementar la atención y la motivación de los estudiantes a quienes va dirigida la actividad, introducen el elemento lúdico usando el recurso *Video Quiz* de la herramienta *Educaplay* (aunque también podrían haberse servido de otros similares en *Genial.ly* o *Edpuzzle*, trabajados también en clase), que les permite insertar preguntas sobre la información que va transmitiendo la cocinera en el vídeo.



Ilustración 11. Actividad de video quiz con Educaplay

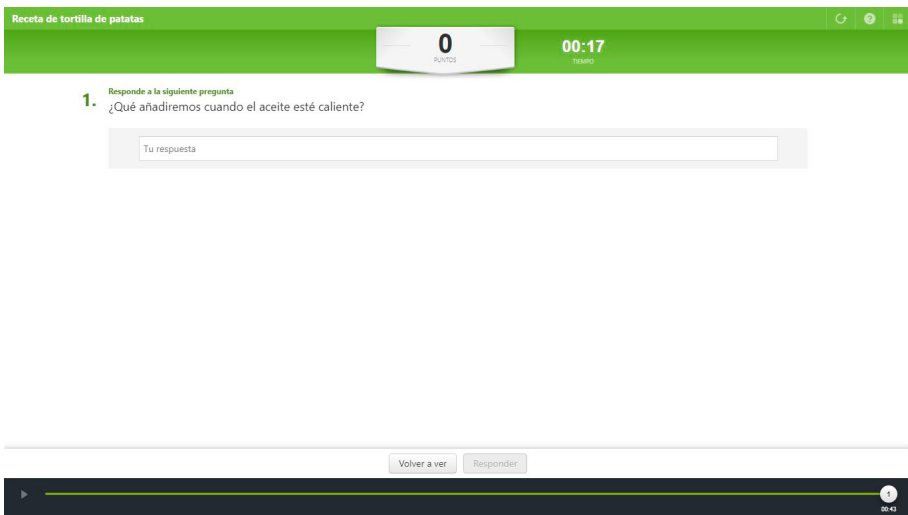


Ilustración 12. Actividad de video quiz con Educaplay

Además, en la receta mostrada en el vídeo, se utiliza la primera persona del plural, por lo que, a continuación, piden a los estudiantes que utilicen la forma impersonal se en cada paso, imitando lo que se hacía en el ejercicio 6 del libro.

A continuación, con respecto a la realización de la compra, reformulan la actividad proponiendo que se lleve a cabo en parejas (por ejemplo, como si los estudiantes fueran compañeros de piso): pedirían a sus alumnos que abrieran un mural colaborativo (en este caso, *Jamboard*) y que acordaran qué comprar para la receta sencilla que deberán elaborar conjuntamente; para

ello, buscan en internet una imagen más o menos actualizada de precios y productos básicos para la compra que servirá de orientación a sus alumnos.

MIS COMIDAS DE HOY

COMIDA CENA

ARROZ A LA CUBANA

MI LISTA DE LA COMPRA

arroz
tomate frito

La cesta de la compra por 30 euros

ACEITE GIRASOL	2,85	CAFE	1,35
ARROZ	0,95	GALLETAS	1,35
LENTILLAS	1,75	LECHE	0,78
CAMBANZO DÓCIDO	0,75	HUEVOS (6)	1,30
MAGARRONES	0,77	MARGARINA	1,28
FIDEOS	0,78	FRIGORÍFICOS	0,95
		LAVAVAJILLAS	1,10
		Sal	0,40

(precios en euros)

GEL DE DADO	1,00
JAMÓN MANÍOS	0,80
PASTA DE DIENTES	1,05
CHAMPI	0,75
TOMATE CANARIO (E)	1,20
YOGURTE (E)	0,85
PAN DE MOLLE	0,85
BARRA DE PAN	0,45
CHOPITO	1,25
CALDO VERDURAS	0,95
CARILLA (2 LITROS)	1,65
CALDO DE POLLO	0,75
TOMATE FRITO	0,85
ZANAHORIAS	0,90
LEOPRUGA	0,79
BANANAS (4)	0,84

ALBERTO Hernández
BIMBOCS Carlos G. Rodríguez
© 2019 Genial.ly

Ilustración 13. Actividad con Jamboard de las alumnas

A continuación, pedirían a sus estudiantes, agrupados por parejas, que elaboraran la receta con una de las plantillas de receta interactiva que ofrece Genial.ly. Quedaría de la siguiente manera:

RECETA INTERACTIVA

ARROZ A LA CUBANA

Una receta de arroz muy conocida en España. El secreto de su éxito está en que es fácil de hacer y los alimentos que lo integran son de agrado de una gran mayoría.

Paso a paso

genially Education

Ilustración 14. Receta interactiva con Genial.ly

Además, invitan a sus alumnos a utilizar los elementos interactivos disponibles de esa misma plantilla o a insertar nuevos.



Ilustración 15. Receta interactiva con Genial.ly (2)

De esta manera, conseguirían una actividad más atractiva porque le han imprimido dinamismo, han fomentado el trabajo colaborativo e incentivado la creatividad de sus alumnos.

3. CONCLUSIONES

Juan-Lázaro (2017: 833) advierte que, cuando los profesores de ELE tienen que enfrentarse al reto de convertir sus aulas en digitales, se encuentran con tantas opciones de herramientas y aplicaciones que se hace muy difícil elegir las más adecuadas con que empezar. Como parte de la adquisición de la competencia digital, los futuros docentes de ELE requieren una formación previa para llevar a cabo una distinción de los tipos de herramientas y seleccionar las más idóneas para transformar el material didáctico y hacerlo digital según los planteamientos; para ello, deben ir superando un número de fases en su desarrollo. Con el proceso que hemos descrito y que se ha puesto en práctica en clase, completan la fase de *adopción* y se inician en la de *adaptación*, habituándose a los tres tipos de herramientas descritas arriba y elaborando una gran variedad de actividades digitales destinadas a desarrollar el aprendizaje activo de sus futuros estudiantes, en el que se potencie la motivación a través del juego y del aspecto estético, se desarrollen el trabajo colaborativo y la interacción, se desarrolle la creatividad, se explote el potencial de la interactividad y se refuerce la autonomía personal.

BIBLIOGRAFÍA

- AREA, Manuel (2015): «La escuela en la encrucijada de la sociedad digital». *Cuadernos de pedagogía*, 462, pp. 26-31.
- AREA, Manuel (2017): «La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg». *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16, 2, pp. 13-28.
- *Aula Internacional Plus 2* (2020). GARMENDIA IGLESIAS, J. Agustín et alii (eds.). Barcelona: Difusión.
- BELTRÁN-MARTÍN, Inma (2019): «Using Padlet for collaborative learning». En *HEAD'19, 5th International Conference on Higher Education Advances*. València: Universitat Politècnica de València, pp. 201-211.
- CASTAÑEDA, Linda et al. (2018): «¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital?». *Revista de Educación a Distancia*, 56, pp. 1-20.
- DALMASES MUNTANÉ, Anna (2017): «Uso de la gamificación en la enseñanza de ELE». *E-eleando*, 4, pp. 1-74.
- HERNÁNDEZ MERCEDES, María del Pilar (2012): «La integración de las TIC en la clase de ELE. Panorama de una revolución». *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1, pp. 63-69.
- JIMÉNEZ NARBONA, Rebeca (2021): «Selección y aplicación de las TIC en el ámbito de ELE en China. Cómo sobrevivir al bloqueo digital». En SARACHO ARNÁIZ, Marta y OTERO DOVAL, Herminda (eds.): *Internacionalización y enseñanza del español como lengua extranjera: plurilingüismo y comunicación intercultural*. Oporto: ASELE, pp. 810-826.
- JUAN-LÁZARO, Olga (2017): «Marco para la transformación digital en el aula de ELE». En CESTERO MANCERA, Ana María y PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada (eds.), *Manual del profesor de ELE*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de UAH, pp. 811-864.
- LÓPEZ AYUSO, Elena (2021): «Genially, la herramienta digital para convertirte en un docente genial». *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 39, pp. 74-85.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2023). Disponible en <https://educagob.educacionyfp.gob.es/gl/curriculo/curriculo-lomce/competencias-clave/digital.html>

CONCLUSIONES

Ismael López Martín
Editor

Los estudios filológicos hunden sus raíces en centurias precedentes y durante mucho tiempo han formado y forman parte de las titulaciones ofertadas por diferentes universidades. El ámbito de la Filología Hispánica goza de una dilatada tradición docente, investigadora y discente, pero los escenarios han cambiado en los últimos años.

No la legislación o la búsqueda de la innovación sin más, sino la necesidad de acercar esta disciplina a alumnos que carecen de las herramientas necesarias para su correcto estudio e interpretación por motivos que pueden ser muy diferentes y trascienden los límites de este volumen (aunque no puede obviarse el descenso en el interés por la lectura ya desde niveles previos al universitario) es lo que ha llevado a los miembros del Grupo de Innovación Docente en Estudios Lingüísticos y Literarios Hispánicos (GIDELL) de la Universidad de Extremadura a plantearse las adaptaciones metodológicas necesarias en su proceder docente para mejorar el nivel competencial y el aprendizaje autónomo de los alumnos.

La innovación docente no merece ser puesta al servicio de la confusión terminológica o de la inclusión de determinados anglicismos que desnaturalicen sus verdaderos fines, sino que está al servicio de la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes universitarios o de cualquier otro nivel. Esta finalidad utilitaria ha de permanecer como axioma en las decisiones docentes que se adopten y no debe ser oscurecida por el mero nominalismo o la amalgama de recursos más o menos innovadores. Debe prevalecer el sentido común, y para un docente, es de sentido común que sus estudiantes aprendan y hagan suya esta disciplina y todas sus aristas, y si encontramos escollos, nuestra obligación es innovar para que esos inconvenientes queden soslayados. Esto se propone en este volumen: hacer algo nuevo, distinto, para resolver problemas nuevos, pero siempre con el convencimiento de que no se agota el campo de estudio, sino que únicamente se contribuye a su desbroce.

oleo

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA



manu