

Número 3. Volumen 1/2023

# *R*evista de Recursos para el Aula de Español

INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA



Universidad  
de Alcalá

EDITORIAL  
UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

*Rv*

## **DIRECCIÓN**

María del Carmen Fernández López (Universidad de Alcalá)  
carmen.fernandez@uah.es

## **SECRETARÍA**

Elisa de las Fuentes Gutiérrez (Universidad de Alcalá)  
revista.rr.ae@gmail.com

## **EDICIÓN**

Patricia Sáez Garcerán (Universidad de Lyon)  
psaezgarceran@gmail.com

## **COMITÉ DE REDACCIÓN**

Dra. Belén Almeida Cabrejas (Universidad de Alcalá)  
Dra. Rocío Díaz Moreno (Universidad de Alcalá)  
Dra. Celeste García Paredes (Universidad de Alcalá)  
Dra. Jairo Javier García Sánchez (Universidad de Alcalá)  
Dra. Zaida Núñez Bayo (Universidad de Alcalá)  
Dra. Minia Porteiro Fresco (Universidad de Alcalá)  
Dra. Ana Ruiz Martínez (Universidad de Alcalá)  
Dra. Clara Ureña Tormo (Universidad de Valencia)  
Dra. Delfina Vázquez Balonga (Universidad de Alcalá)

## **COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL**

Dra. María Antonieta Andión Herrero (UNED)  
Dra. María Dolores Asensio Ferreiro (Universidad Complutense de Madrid)  
Dr. Francisco José Bolet Toro (Universidad Metropolitana de Caracas)  
Dra. Imen Boudali (Universidad de La Manouba - Túnez)  
Dra. Mónica Chamorro Mejías (Universidad del Valle - Colombia)  
Dra. Sonia Eusebio Hermira (Universidad de Alcalá e International House)  
Dra. Patricia Fernández Martín (Universidad Autónoma de Madrid)  
Dra. Isabel García Parejo (Universidad Complutense de Madrid)  
Dra. Nieves González Pérez (Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha)  
Dra. Carmen Hernández González (Universidad de Valladolid)  
Dra. Dimitrinka G. Nikleva (Universidad de Granada)  
Dr. Manuel Martí Sánchez (Universidad de Alcalá)  
Dra. Rosa Ana Martín Vegas (Universidad de Salamanca)  
Dra. María de las Nieves Mendizábal de la Cruz (Universidad de Valladolid)  
Dra. Ana María Rico Martín (Universidad de Granada)  
Dr. Francisco J. Rodríguez Muñoz (Universidad de Almería)  
Dr. Santiago Sevilla Vallejo (Universidad de Salamanca)  
Dr. Daniel Sáez Rivera (Universidad Complutense de Madrid)

*Recursos para el Aula de Español: investigación y enseñanza* es una revista de carácter anual que acoge contribuciones de diferente tipo en sus secciones *Sala de lectura* (artículos científicos y de revisión relacionados con la enseñanza del español), *Aula* (recursos para el aula de español) y *Biblioteca de medios* (reseñas, noticias bibliográficas, materiales multimedia...); publica, además, al menos una monografía al año dedicada a algunos de los principales aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje del español a niños y adolescentes.

*Recursos para el Aula de Español* aúna la investigación y la enseñanza ofreciendo al lector la posibilidad de descargar contenidos que podrá aplicar a la práctica diaria del aula, adaptar a sus necesidades y emplear para la actualización de sus conocimientos, la creación de sus propios materiales y la autoevaluación de su práctica docente.

La revista está dirigida a estudiantes, investigadores y profesionales de la educación que se encuentren interesados en el campo de la enseñanza de la lengua española.

El formato de publicación es digital y el acceso a los contenidos es libre y gratuito. *Recursos para el Aula de Español* no cobra tasas por envío de trabajos, ni tampoco cuotas por la publicación de sus artículos.

En la revista se publican trabajos originales cuya aceptación está condicionada por un proceso de revisión por pares.

Esta publicación surge en el seno de los Grupos GIELEN, Grupo de Innovación en Enseñanza de la Lengua Española a Niños, y ELENyA, Grupo de Investigación en Enseñanza de la Lengua Española a Niños y Adolescentes de la Universidad de Alcalá. Las opiniones e ideas consignadas en cada artículo son de exclusiva responsabilidad de sus autores. La Universidad de Alcalá y los Grupos GIELEN y ELENyA no se hacen responsables, en ningún caso, de la credibilidad y autenticidad de los trabajos.

Página web: <https://erevistas.publicaciones.uah.es/ojs/index.php/rr/index>

Correo electrónico: revista.rr.ae@gmail.com

Maquetación y diseño: Elisa de las Fuentes Gutiérrez



EDITORIAL  
UNIVERSIDAD DE ALCALÁ



Edición electrónica

ISSN: 2792-5897 | DOI: <https://doi.org/10.37536/rr.1.3.2023>

Resources for the Spanish Language Classroom: research and teaching is an annual journal which includes contributions of different types in its sections Reading Room (scientific and review articles related to the teaching of Spanish), Classroom (resources for the Spanish classroom) and Media Library (reviews, bibliographic news, multimedia materials...); it also publishes at least one monograph a year dedicated to some of the main aspects of the teaching-learning process of Spanish for children and teenagers.

Resources for the Spanish Language Classroom combines research and teaching by offering the reader the possibility of downloading content that can be applied to daily classroom practice, adapted to their needs and used to update their knowledge, create their own materials and self-evaluate their teaching practice.

The journal is aimed at students, researchers and education professionals who are interested in the teaching of Spanish.

The publication format is digital and access to the contents is free of charge. Resources for the Spanish Classroom does not charge submission fees or publication fees for its articles.

The journal publishes original works whose acceptance is conditioned by a peer review process.

This publication is the result of the work carried out by GIELEN (Grupo de Innovación en Enseñanza de la Lengua Española a Niños) and ELENyA (Grupo de Investigación en Enseñanza de la Lengua Española a Niños y Adolescentes) groups at Universidad de Alcalá. The opinions and ideas expressed in each article are the sole responsibility of the authors. Universidad de Alcalá and the GIELEN and ELENyA Groups are not responsible, in any case, for the credibility and authenticity of said articles.

Website: <https://erevistas.publicaciones.uah.es/ojs/index.php/rr/index>

E-mail: revista.rr.ae@gmail.com

Layout & design: Elisa de las Fuentes Gutiérrez



EDITORIAL  
UNIVERSIDAD DE ALCALÁ



Edición electrónica

ISSN: 2792-5897 | DOI: <https://doi.org/10.37536/rr.1.3.2023>

Los autores conservan los derechos sobre sus trabajos, aunque ceden de forma no exclusiva los derechos de explotación (reproducción, edición, distribución, comunicación pública y exhibición) a la revista. Los autores son, por lo tanto, libres de hacer acuerdos contractuales adicionales independientes para la distribución no exclusiva de la versión de la obra publicada en la revista (por ejemplo, alojarlo en un repositorio institucional o publicarlo en un libro), siempre que medie un reconocimiento de su publicación inicial en esta revista.

Los trabajos se publican bajo los términos estipulados en la Licencia de Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY-NC-SA 4.0) que permite a terceros compartir la obra bajo las siguientes condiciones:

**Atribución** — Usted debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.

**NoComercial** — Usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales.

**CompartirIgual** — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la misma licencia del original.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Authors retain the rights to their articles, although they assign non-exclusive exploitation rights (reproduction, editing, distribution, public communication and exhibition) to the journal. Authors are therefore free to make additional independent contractual arrangements for the non-exclusive distribution of the version of the article published in the journal (e.g., hosting it in an institutional repository or publishing it in a book), provided that there is an acknowledgement of its initial publication in this journal. Articles are published under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License (CC BY-NC-SA 4.0) which allows third parties to share the work under the following conditions:

**Attribution** - You must give proper credit, provide a link to the license, and indicate if changes have been made. You may do so in any reasonable way, but not in a way that suggests that you or your use is endorsed by the licensor.

**NonCommercial** - You may not use the material for commercial purposes.

**ShareAlike** - If you remix, transform or build upon the material, you must distribute your contribution under the same licence as the original.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).



## *Sala de lectura*

---

- 8 El adjetivo como estrategia discursiva: una propuesta para la escuela secundaria

*Vania A. Barbeito*

*Mariana Morón Usandivaras*

*Silvina A. Peri*

- 30 Evolución de la enseñanza de la lectura y escritura en España

*Verónica Rubio Jiménez*

## *Aula*

---

- 65 La competencia sociolingüística en el aula de español como lengua extranjera: propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de las variedades lingüísticas

*Laura M. Aliaga Aguza*

*Andrea Sánchez Vicente*

- 86 Los refranes como herramienta didáctica para la enseñanza de la negación enfática en ELE

*Carmen Pérez-Salazar Resano*

## *Biblioteca de medios*

---

- 110 La enseñanza del español como segunda lengua en Educación Primaria a través de recursos que incorporan el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC)

*Marina Espinosa Barrero*

*Sala de lectura*

# El adjetivo como estrategia discursiva: una propuesta para la escuela secundaria

Vania A. Barbeito. Universidad de Buenos Aires

Mariana Morón Usandivaras. Universidad de Salta

Silvina A. Peri. Universidad de Buenos Aires/ ISP Joaquín V. González

**RESUMEN:** En el presente trabajo, elaboramos una propuesta de enseñanza para la escuela secundaria argentina partiendo de una reflexión metalingüística sobre los usos del adjetivo y sus proyecciones en el discurso. En las últimas décadas, el adjetivo ha sido objeto de estudio de la gramática, dejando de lado la descripción que de esta clase de palabra realizaba la gramática tradicional, entendida en un sentido amplio, en la que no se consideraba la capacidad del adjetivo de predicar y de contribuir a manifestar la valoración del hablante. En el marco del Enfoque Cognitivo Prototípico (Barbeito y Miñones 2007 y Borzi 2012), consideramos que el fenómeno de la adjetivación surge de la experiencia humana básica de que un objeto puede tener una cualidad, de modo que es imposible entender los adjetivos sin contemplar la necesidad de evaluar los objetos y sus atributos.

**PALABRAS CLAVE:** adjetivo, didáctica de la lengua, enfoque cognitivo prototípico, evaluación, discurso.

## The adjective as discursive strategy: a proposal for high school

**ABSTRACT:** In this paper, we elaborate a teaching proposal for Argentine secondary schools based on a metalinguistic reflection on the uses of the adjective and its projections in discourse. In recent decades, the adjective has been the object of study of grammar, leaving aside the description of this kind of word made by traditional grammar, understood in a broad sense, which did not consider the ability of the adjective to predicate and to contribute to express the speaker's valuation. Our proposal is framed within the Prototypical Cognitive Approach (Barbeito and Miñones 2007 & Borzi 2012), which considers that the phenomenon of adjetivation is due to the basic human experience that an object can have a quality, so that it is difficult to understand adjectives without relating them to the need to evaluate objects and their qualities.

**KEYWORDS:** adjective, didactics of language, cognitive prototypical approach, evaluation, discourse.

## 1. Introducción

Nuestras reflexiones parten de una pregunta inicial: ¿a qué nos referimos cuando hablamos de *adjetivos* en la escuela? Además de las distintas representaciones que de esta clase de palabra pueden tener los docentes, en los manuales podemos encontrar definiciones del adjetivo como la siguiente: “clase de palabra que se usa para agregar información a los sustantivos; lo caracterizan o señalan de qué elemento se trata” (Lengua 8.º EGB - 2 ESB, Buenos Aires, Estrada 2009).

¿Qué significa *caracterizar* o *señalar de qué se trata* un sustantivo? ¿Podría implicar algo más que agregar información sobre un elemento? ¿La posición del adjetivo podría indicar una valoración diferente?

En el marco del Enfoque Cognitivo Prototípico (Langacker 1987 y 2008, Barbeito y Miñones 2007 y Borzi 2012, entre otros), se considera que el fenómeno de la adjetivación surge de la experiencia humana básica de que un objeto puede tener una cualidad, de modo que es imposible entender los adjetivos sin contemplar la necesidad de evaluar los objetos y sus atributos. En la línea de Borzi (2012) y Collado (2018 y 2019), postulamos que el adjetivo puede gramaticalizar diferentes objetivos discursivos y que la posición, antepuesta o pospuesta al sustantivo, pone de manifiesto diferentes intenciones del hablante.

En este sentido, entendiendo el adjetivo como recurso que produce determinados efectos de sentido en los textos, este trabajo ofrece una propuesta didáctica para la enseñanza del uso del adjetivo en el primer año de la escuela secundaria argentina (alumnos de 13 años) a partir de la lectura de textos narrativos.

## 2. Marco teórico

### 2.1. El Enfoque Cognitivo Prototípico (ECP) y el problema del adjetivo

Langacker (1991: 15-18) sostiene que el nombre designa una región (una cosa) en un dominio, entendiendo la región como un conjunto de entidades interconectadas. De acuerdo con la interpretación de Borzi (2012: 105), Langacker no define el designado como un objeto real, con rasgos definitorios, que todos los hablantes perciben de la misma manera, sino como una construcción cognitiva no fija, a lo sumo estable, que, recortada contra un fondo, está en constante (re)construcción. En este sentido, cuando el hablante hace foco en una región (en un designado) dentro de un dominio, instancia el sustantivo en una construcción nominal para llamar la atención de su interlocutor sobre ese designado en un discurso concreto. Esto implica una noción amplia de predicación que contempla la perspectiva del hablante, quien

conceptualiza y predica a través de distintas construcciones gramaticales de acuerdo con sus objetivos comunicativos. Al respecto, Langacker (1987) propone dos grandes tipos de predicación: la predicación nominal y la predicación relacional. La predicación nominal designa una [COSA], que se predica prototípicamente con un sustantivo, mientras que la predicación relacional designa tanto un [PROCESO], prototípicamente expresado a través de un verbo, como una [RELACIÓN ATEMPORAL] manifestada en los adjetivos, adverbios y preposiciones.

Considerando que el Nombre designa un objeto físico y el Verbo designa una interrelación, dentro de la gradación que se desarrolla entre el polo [+ estático] y el polo [+relacional] aparecen distintos eventos cognitivos que se reflejan en otras categorías gramaticales, tales como el adjetivo o el adverbio (Borzi 2012: 101). Si el nombre sustantivo designa la conceptualización de un objeto físico discreto, una sustancia que se manifiesta en el espacio y que es continua, compacta, que ocupa un lugar y que es temporalmente estable, el adjetivo conceptualiza una predicación del sustantivo. Es decir, mientras el sustantivo es una categoría semánticamente autónoma, el adjetivo es semánticamente dependiente del sustantivo.

Tal como mencionamos arriba, la adjetivación se relaciona con la experiencia humana básica de evaluar objetos y sus cualidades. En este sentido, desde una perspectiva también cognitivista, el adjetivo es interpretado por Fogsgaard (1999: 588) como una palabra cuya identidad categorial implica una comparación que descansa en una indiscutible intervención del hablante: “la característica general semántica del adjetivo es precisamente una dinámica de gradiente, que tiene su repercusión en la comparación morfológica [...] los adjetivos objetivos, categóricos, se acercan en su semántica y su sintaxis a la clase sustantiva. De hecho, las translaciones entre ambas clases son frecuentes: *soltero, católico, cuadrado*”.

En la línea del ECP, se considera que las categorías del sustantivo y la del adjetivo, así como otras categorías, no son discretas, sino que la concepción de la realidad en relación con los objetos y su apreciación responde más bien a un *continuum* (Rosch 1978, Givón 1986 y Langacker 1987). Siguiendo este planteo teórico, creemos que se justifica mantener el concepto de *nombre* como unificador en relación con el sustantivo y el adjetivo, porque los sustantivos y los adjetivos presentan ciertos atributos en común, aunque también otros que los diferencian.

Desde esta perspectiva, Collado (2019 y 2021) sostiene que el adjetivo puede gramaticalizar diferentes objetivos discursivos (por ejemplo, explicar, argumentar, exponer,

narrar, apelar, proyectar) en la predicación nominal. En este sentido, el adjetivo realiza una contribución semántico-pragmática como estrategia discursiva. “En esa marca lingüística se instalan elementos argumentativos y narrativos que es interesante analizar para aportar a la descripción del nominal desde la emergencia discursiva” (2019: 1). Propone asignar a ciertos usos adjetivos “marcados” valor argumentativo y narrativo, en tanto en ellos cristalizan elementos que aportan un punto de vista o una opinión, en un caso, y microrrelatos, en otro. El nominal se convierte así en un espacio discursivo complejo. García Pérez (2019) coincide con Collado en que el adjetivo puede manifestar funciones macroestructurales (enunciativa, modal, informativa, argumentativa), sin embargo, el lingüista español no estudia el adjetivo dentro del nominal, sino adjetivos calificativos en enunciados independientes.

## 2.2. El adjetivo en las gramáticas de la lengua española

Las gramáticas de la lengua española suelen coincidir en que el adjetivo manifiesta una cualidad del sustantivo al que acompaña, modifica y delimita. Esto se evidencia en el plano morfosintáctico en la manifestación de concordancia en género y número entre ambos (Lenz 1935, Bello 1847, Esbozo 1973, Demonte 1999 y NGLE 2009, entre otras).

El adjetivo es una clase de palabras que modifica al sustantivo o se predica de él aportándole muy variados significados. En un gran número de casos, el adjetivo denota propiedades o cualidades, como en los ejemplos siguientes: las calles estrechas, las personas discretas, flores rojas, una dura experiencia, un hambre atroz, y Estaba malhumorado; Huyó despavorida; Eres desconcertante. Con frecuencia, sin embargo, los conceptos de ‘propiedad’ y ‘cualidad’ se entienden en un sentido más amplio, como puede observarse en determinados productos, su actual novia, una mera coincidencia, en mi propia casa, la segunda oportunidad, numerosos accidentes, dos visitas semanales, el presunto autor del plagio, trucos de ingeniería financiera, la política pesquera comunitaria, la ingeniera industrial. En estos ejemplos, los adjetivos subrayados aluden a la manera particular en que son mencionadas las entidades, al número que forma el conjunto de estas, a la actitud del hablante hacia ellas o a su relación con cierto ámbito, entre otras nociones (NGLE 2010: 235).

Hay diferentes clasificaciones de adjetivo en las gramáticas españolas que se replican en los manuales escolares; esto genera, muchas veces, confusión entre estudiantes y docentes. A continuación, presentamos algunas propuestas gramaticales a modo de ejemplo.

Bello (1847) clasifica los adjetivos en *especificativos* y *explicativos* o *epítetos*. Los especificativos son aquellos que agregan una significación al sustantivo que no está comprendida en el propio sustantivo (*animales mansos*) y los epítetos son aquellos que desenvuelven o sacan algo que ya está en el significado del sustantivo (*blanca nieve*). Como

puede verse en los ejemplos, la posición del adjetivo se encuentra estrechamente relacionada con el significado que aporta. En la misma línea, el *Esbozo* (1973) propone dos tipos: calificativos pospuestos, que presentan características objetivas y calificativos antepuestos, que dan cuenta de la subjetividad y la valoración del hablante. Los adjetivos calificativos, en posición pospuesta, determinan, definen o restringen el significado del sustantivo (*un amigo grande*) mientras que los adjetivos calificativos, en posición antepuesta, tienen una función explicativa, valorativa o afectiva (*un gran amigo*). Esta clasificación se encuentra dentro de una mayor que distingue los adjetivos *determinativos* de los *calificativos*. En el grupo de los determinativos encontramos los numerales cardinales y ordinales (*una oveja, la primera oveja*), indefinidos (*algunas ovejas*), demostrativos (*estas ovejas*) y posesivos (*sus ovejas*); en estos casos, el adjetivo va antepuesto al sustantivo, pero sin dar cuenta de la subjetividad del hablante.

Por su parte, Demonte (1999) y la NGLÉ (2009) presentan tres grandes grupos: (1) los calificativos que atribuyen cualidades (*conductor imprudente*), (2) los relacionales que vinculan al sustantivo a un cierto ámbito (*empleado estatal, industria automotriz*) y (3) los adverbiales que tienen valores modales, deícticos o anafóricos (*el actual director, el posible acuerdo*). Mientras los adjetivos calificativos pueden ocupar la posición antepuesta o pospuesta al sustantivo, los relacionales se caracterizan por ocupar la posición pospuesta y los adverbiales la antepuesta.

Desde un punto de vista semántico, Demonte (1999) agrega a esta clasificación general una más específica en la que los adjetivos calificativos y relacionales pueden subdividirse en individuales o estables, episódicos o de estadío, intersectivos o subsectivos y restrictivos y no-restrictivos. El primer grupo, *estables vs. episódicos*, tienen en cuenta la estructura interna de la cualidad asignada por el adjetivo, puestos que unos predicen situaciones estables o propiedades permanentes (*psicópata, egocéntrico, capaz, apto, idóneo*) mientras los otros se refieren a situaciones y propiedades transitorias (*limpio, seco, frío, caliente, abierto, cerrado, etc.*). La clasificación entre *intersectivos o absolutos vs. no-intersectivos, subsectivos o relativos* responde al hecho de que la propiedad asignada por el adjetivo pueda aplicarse al nombre en sentido absoluto a las clases de objetos presupuestas por tal nombre (*los elefantes cuadrúpedos*) o sólo al nombre común modificado (*los elefantes pequeños*). Y, finalmente, en el tercer grupo, *restrictivos vs. no restrictivos*, remite a la división de Bello entre especificativos y explicativos.

Cabe destacar que estas dos propuestas no son iguales, aunque sí similares. La diferencia mayor está en que la NGLÉ (2009) acepta los determinativos como un subtipo de adjetivo y Demonte (1999) no. Los determinativos “introducen el grupo nominal y delimitan su denotación especificando a cuántas y cuáles de las entidades designadas por el nombre hace

referencia el hablante” (NGLE 2009: 907). No todos los gramáticos coinciden en aceptar que los determinativos son un subtipo de adjetivos puesto que pertenecen a otras clases de palabras como los pronombres.

En el marco del ECP, Collado (2018 y 2021) clasifica los adjetivos de una manera totalmente diferente en tanto considera el aspecto verbal del adjetivo y, desde esa perspectiva, sostiene que el verbo implica una estructura eventiva con actantes que interactúan. Esto conduce a la construcción de actos de habla que cristalizan en la zona nominal y pueden constituir, por ejemplo, una narración o una argumentación. Clasifica los adjetivos en narrativos, argumentativos y proyectivos. Los adjetivos narrativos son aquellos que cumplen una función atributiva con características propias de la narración: sucesión temporal de hechos, transformación de los actantes, conflicto y resolución. Los adjetivos argumentativos son los que cristalizan argumentaciones, es decir, manifiestan una alta presencia de la opinión del hablante y la intención del texto es la de convencer. Y, por último, los adjetivos proyectivos se caracterizan por presentar una proyección, un movimiento catafórico.

También en el marco del ECP, Borzi (2020) señala que el adjetivo como tal recibe una definición desde cada uno de los aspectos de análisis de la lengua, que, sin embargo, sirve poco para analizar el discurso. En este sentido, además de considerar los aspectos morfológicos y sintácticos propios del adjetivo, propone una definición pragmática que está relacionada con que el adjetivo prototípicamente manifiesta una evaluación del hablante. Y desde el punto de vista semántico, en coherencia con la definición sintáctica, el adjetivo especifica al sustantivo. Entonces los adjetivos concuerdan en género y en número con los núcleos sustantivos del nominal, los especifican y manifiestan evaluaciones del enunciador.

Si, tal como señalamos en el apartado anterior, el nominal es una predicación, y el hablante está presente cuando nombra un objeto, ya no interpretamos el nominal como la designación de un objeto con sus determinantes y adjetivos que todos interpretamos igual, que todos conceptualizamos igual, porque en el adjetivo está el enunciador. “Por eso, es muy difícil, cuando uno estudia el nominal y quiere describir el sustantivo y el adjetivo, decir dónde termina lo convencionalmente semántico y dónde empieza lo no convencionalizado, lo subjetivo, lo más pragmático en tanto dependiente de la situación” (Borzi 2020: 20).

En este trabajo nos centramos en el estudio del adjetivo calificativo, puesto que consideramos que los determinativos, como bien señala Meneses Tutaya (2022: 598), “representa(n) a un ente real o referente a través de la operación de ubicar al nombre en la experiencia comunicativa de los dos participantes del discurso: el enunciador o emisor y el

destinatario o receptor, y, por lo tanto, no presenta una evaluación o descripción del sustantivo al que acompañan, sino que su función es insertar el nominal en la situación comunicativa”.

### **2.2.1. La posición del adjetivo**

En cuanto a la posición del adjetivo calificativo, antepuesta o pospuesta al sustantivo, las gramáticas de la lengua española suelen coincidir en que el adjetivo va en posición pospuesta, cuando determina o describe al sustantivo y realiza una especificación objetiva; y va en posición antepuesta cuando explica al sustantivo como una apreciación subjetiva (Lenz 1935, Bello 1847, Esbozo 1973, NGLÉ 2009). Sin embargo, Lapesa (1975: 337) sostiene que la subjetividad/objetividad del hablante no es el único factor para la elección de la posición del adjetivo, sino que también influye el contexto sintáctico y semántico como la presencia de más de un adjetivo acompañando al mismo sustantivo, la presencia de modificadores del sustantivo o del adjetivo, la relación del adjetivo con un sustantivo común o propio, etc.

Estudios generativistas como los de D’Introno (1979) y Luján (1980) plantean que los adjetivos pospuestos son los que aparecen en las cláusulas restrictivas y los antepuestos en las no restrictivas. Sin embargo, Luján impone restricciones a esta generalización y sostiene que los adjetivos postnominales pueden estar asociados a los dos tipos de cláusulas relativas, mientras que los prenominales “son comúnmente apositivos, pero si están acentuados contrastivamente se interpretan como restrictivos” (Luján 1980: 116).

Por su parte, Klein-Andreu (1983), desde una perspectiva basada en el uso, postula que las dos posiciones del adjetivo señalan opciones semánticas que se excluyen mutuamente; la posposición indica un sentido de contraste y la anteposición señala un sentido de no-contraste. En este sentido, afirma que los adjetivos que se refieren a características intrínsecas al nombre tienden a estar en posición antepuesta y que los que se refieren a características accidentales, por lo general, van pospuestos. La autora establece una relación entre la posición de los adjetivos y la intención del hablante de comunicar ciertos significados.

En línea con la propuesta de Collado (2021) desarrollada en el apartado anterior, Fuentes Rodríguez (2006) considera que la anteposición es una forma de presentar el contenido semántico de un sustantivo sin añadirle características, y que dicha posición manifiesta de manera más explícita la perspectiva del hablante, es decir, expresa subjetividad, determinación, argumentación y enfatiza la intención. En cambio, el adjetivo pospuesto caracteriza y restringe el significado del sustantivo.

### 2.3. El adjetivo en los manuales escolares

El sistema escolar obligatorio en Argentina se divide en tres etapas: nivel inicial (niños de 4 y 5 años), nivel primario (niños de 6 a 12 años) y nivel secundario (adolescentes de 13 a 17 años). El nivel inicial dura dos años y su objetivo principal es preparar a los alumnos para la lectoescritura y para las normas de la vida escolar. El nivel primario está dividido en 7 años, de primero a séptimo grado y el nivel secundario, en cinco, de primero a quinto año.

Luego de esta breve introducción sobre el sistema escolar argentino, presentamos definiciones de adjetivo que realizan manuales escolares utilizados en primer año del secundario, es decir, material pensado para estudiantes de 12 y 13 años.

En *Lengua y Literatura 1.º* de la editorial Santillana, tanto en el manual de 2015 como en el de 2022, se definen los adjetivos como palabras que modifican al sustantivo. En lo que no coinciden es en la clasificación. En la edición de 2015 se estudian los adjetivos junto con el artículo de acuerdo con su función sintáctica, pero se clasifican según su significado en descriptivos y no descriptivos (pronombres demostrativos y posesivos). Los descriptivos, a su vez, se dividen en calificativos, gentilicios y numerales (cardinales, ordinales, múltiples, partitivos y distributivos). Sin embargo, en la edición de 2022 no considera los pronombres como parte de los adjetivos, por lo que la clasificación se reduce a dos grupos: (a) calificativos (expresan cualidades del sustantivo al que se refieren y pueden ir antes o después de este (*misteriosa voz o comida regional*)) y (b) gentilicios (indican lugar de origen o procedencia: *alumno argentino*). En este manual se propone un ejercicio de reconocimiento de adjetivos, pero no se reflexiona sobre su uso o el aporte que realiza el adjetivo a la conceptualización del sustantivo. Si bien se menciona que el adjetivo calificativo puede ir en posición antepuesta o pospuesta al sustantivo, no hay ningún ejercicio en el que se trabaje esta situación ni en el que se expliquen los contextos de uso, aunque el ejercicio de reconocimiento parte de la lectura de textos.

Otro manual también utilizado en la escuela argentina es *Gramática y Normativa* de la editorial Tinta fresca (2015). Aquí se define a los adjetivos como palabras que señalan las características del sustantivo y luego se los clasifica en (a) calificativos (expresan cualidades: *extenso*), (b) numerales (expresan número: *tercero*) y (c) gentilicios (señalan lugar de origen: *santafecino*). A diferencia del anterior, los ejercicios tienen como fin la clasificación de la lista de adjetivos que el mismo manual presenta. De esta manera, ni siquiera se establece una relación entre el sustantivo y el adjetivo (ni en la definición ni en el ejercicio) y mucho menos con el uso en un texto concreto.

Por otro lado, *Aprendamos Lengua y Literatura* de la editorial Comunicarte (2016) titula la sección: *El adjetivo, un compañero del sustantivo*. Un título que busca acercarse y llamar la atención del alumno. “Los adjetivos son palabras que empleamos para agregar características accesorias al ser u objeto nombrado, el sustantivo. Los adjetivos son, por lo tanto, compañeros del sustantivo” (p. 61). Como puede observarse, en la misma definición de adjetivo retoma la de sustantivo. En este manual los adjetivos se clasifican en: (a) calificativos, que son los que expresan una cualidad o una característica del sustantivo al que acompañan y (b) relacionales que son los que permiten clasificar las personas o cosas nombradas por el sustantivo.

Los autores proponen una serie de ejercicios para trabajar con los sustantivos en relación con textos narrativos o poéticos que concluyen con la escritura de un poema, utilizando adjetivos. Si bien este es el manual más completo y que busca estudiar el adjetivo en sus contextos de uso, no hay una verdadera reflexión sobre su uso y las diferencias de sentido que genera la posición de los calificativos o cómo es usado según la intención comunicativa del hablante.

Asimismo, en *Lengua y Literatura 1.º* de la editorial Kapelusz (2017) encontramos que el adjetivo es una clase de palabra “que expresa características o particularidades del sustantivo” (p. 52). Realiza una clasificación semántica del adjetivo similar a la de Santillana (2015) en calificativos, numerales y gentilicios. Y propone un solo ejercicio de reconocimiento y clasificación de los adjetivos en un texto breve.

A diferencia de los anteriores, *Huellas. Prácticas del Lenguaje 1.º* de Estrada (2017), tiene una parte dedicada al estudio de las clases de palabras, denominada *palabras en orden*. Ahí se encuentra la información gramatical de sustantivos, adjetivos y verbos. Comienza el capítulo sobre adjetivos con la lectura de un texto y una consigna disparadora: “Subrayen las palabras que les permitan hacerse una idea de las palabras de Frankenstein. ¿A qué sustantivos modifican?” (p. 165). Luego recién ofrece una definición de adjetivo bastante completa y accesible para los alumnos: “Los adjetivos son palabras que describen al sustantivo que acompañan o aportan información sobre él. Expresan atributos, cualidades, características o estados del objeto o del individuo al cual modifican” (p. 164).

Por un lado, se retoma la idea de que modifica al sustantivo, pero además agrega la noción de descripción, con lo cual está dando una pista sobre su uso en situaciones concretas. Además, no se queda solo con la palabra *características* como en el manual Kapelusz, sino que agrega atributos, cualidades, estados del objeto, lo que expande la noción de adjetivo. Sin embargo, su clasificación semántica sigue la línea de descriptivos vs. no descriptivos de

Santillana (2015). Los pocos ejercicios tienen como objetivo el reconocimiento y la clasificación de los adjetivos en un texto. Si bien parte de una buena definición y de una reflexión sobre el adjetivo como clase de palabra, no aprovecha esta situación para una reflexión metalingüística sobre el uso del adjetivo en contextos reales y sus diferentes posibilidades de significación.

Como puede verse no hay coincidencia en las clasificaciones semánticas de los manuales ni en las definiciones. Se da por supuesto el significado de modificar o caracterizar, pero en ningún momento se reflexiona sobre la definición. Los ejercicios, por otro lado, son variados, pero no tienen como objetivo las diferentes maneras de significar del adjetivo ni su valor comunicativo.

### **3. Especificaciones didácticas. Presentación de la propuesta**

A continuación, presentamos nuestra propuesta didáctica. Esta fue pensada, como ya se ha mencionado, para estudiantes de 1er año de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires<sup>1</sup> de Argentina. Sin embargo, consideramos que, con modificaciones, también podría ser aplicada en los últimos grados de la escuela primaria o en otros años de la escuela secundaria; cada profesor podrá evaluar esto en base a los conocimientos de sus estudiantes y la institución de la que se trate.

Entre los contenidos previos de Lengua necesarios para llevarla al aula, se espera que los alumnos puedan identificar sustantivos y adjetivos en un texto; y que tengan ciertas nociones básicas de género y número y de concordancia entre sustantivos y adjetivos en esas categorías (si bien aquí no trabajamos específicamente la morfología del adjetivo ni la del sustantivo). Nos centramos en la noción.

En cuanto a los contenidos de Literatura, se espera que los estudiantes tengan cierto dominio de la noción de punto de vista y narrador. Dado que estos conocimientos previos son necesarios, y dadas las dificultades que implica el pasaje de la escuela primaria a la secundaria, consideramos que la secuencia podría ser implementada en el 2.º o 3er trimestre de un Programa de 1er año.

Para reflexionar sobre las características pragmáticas, semánticas y sintácticas del adjetivo, partimos de la lectura de textos en los que los estudiantes puedan ver cómo el

---

<sup>1</sup> En particular, esta secuencia fue pensada para estudiantes de 1er año del Liceo Comercial N.º 3 DE 5 José Manuel Estrada, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, donde una de las autoras se desempeñó durante varios años como docente de Lengua y Literatura.

narrador utiliza el adjetivo y con qué fines, así como poner de manifiesto sus conocimientos previos.

La necesidad de enseñar la gramática de la Lengua a partir de un texto o discurso, en este caso literario, no es nueva; ha sido sostenida y justificada desde el ECP en reiteradas ocasiones (Borzi 2006, Romero *et al.* 2018, Morón U. *et al.* 2021, Barbeito *et al.* 2022 y Gutiérrez Gutiérrez Böhmer y Morón Usandivaras 2022); enseñamos una gramática discursiva, no de la oración aislada; contextualizada y que toma como punto de partida el discurso auténtico (Borzi 2006). Así, podemos hablar de una gramática que emerge del discurso (Hopper 1998) y no al revés. Esto debe estar reflejado en las propuestas didácticas,<sup>2</sup> en consonancia con los objetivos primordiales de la escuela, esto es, la formación de lectores y escritores.

Tomando como referencia el Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), Argentina, la secuencia puede implementarse en un 1er año dado que trabaja relato mitológico, cuentos, tanto en la lectura como la escritura, en el caso de la producción escrita (2014: 432); y hace foco en el uso de nombres sustantivos y adjetivos y en la construcción del nominal, clase de palabra a la que también se hace referencia en el Diseño Curricular (2014: 435). Asimismo, el concepto de punto de vista, contenido propuesto desde la construcción de la noticia (2014: 435), aquí es puesto en funcionamiento desde el análisis de textos ficcionales.

### **3.1. Secuencia didáctica. Primera Parte**

Para introducirlos en la lectura del primer texto, podrían hacerse algunas preguntas disparadoras que permitan establecer relaciones entre el contenido del texto y algunos aspectos políticos o socioculturales de la civilización maya que, tomando como referencia el Diseño Curricular de CABA, habrán visto, o estarán viendo, en materias como Historia o Geografía. Por ejemplo, ¿quiénes eran los mayas? ¿Dónde habitaban? ¿En qué se destacó esa civilización? Asimismo, podrán realizar algunas preguntas de anticipación respecto del contenido del texto: ¿qué relación podría haber entre el fútbol y los mayas? ¿Creen que los mayas realmente jugaban al fútbol que conocemos?

---

<sup>2</sup> Para propuestas didácticas elaboradas en otros contextos y desde otros enfoques teóricos, se puede consultar Rodríguez Gonzalo, C. y Zayas, F. (2017). La relación entre conocimientos gramaticales y el aprendizaje de prácticas discursivas: el adjetivo como ejemplo. *Caplletra. Revista Internacional de Filología*, (63), 2, pp. 45-277. <https://doi.org/10.7203/caplletra.63.10401>.

La lectura y la comprensión de un texto pueden plantear algunos desafíos a los estudiantes. Por eso, se propone desarrollar algunas modalidades de lectura y comentario para ayudar a los jóvenes a seguir y sostener esta lectura antes de indagar en cuestiones particulares del adjetivo, que es el objetivo puntual de esta secuencia. Hay preguntas significativas que invitan a los estudiantes a realizar interpretaciones y anticipaciones sobre el relato. Algunas son cerradas y de fácil resolución en la narración con el fin de que generen anticipaciones y construyan expectativas; otras, en cambio, son más abiertas e invitan a la interpretación y especulación grupal.

### **3.1.1. Primer momento**

En esta instancia proponemos algunas actividades de anticipación. Previo a la lectura del texto *El extraño fútbol de los mayas*, conversen entre todos las siguientes preguntas:

1. ¿Quiénes eran los mayas?
2. ¿En qué época se desarrolló esta civilización?
3. ¿En qué región habitaron los mayas? ¿Pueden ubicar dónde vivían los mayas en un mapa de América actual?
4. ¿En qué se destacó esa civilización?
5. ¿Qué relación podría haber entre el fútbol y los mayas? ¿Creen que los mayas realmente jugaban al fútbol que conocemos?

### **3.1.2. Segundo momento**

Trabajaremos con la lectura, comprensión e interpretación de un texto narrativo, *El extraño fútbol de los mayas*, de Luis Gruss:

Cuando los antiguos mayas eran libres, honraban a sus dioses jugando al fútbol hasta morir. A Chichén Itzá, Tulum y otras ciudades llegaban los equipos seleccionados entre los mejores representantes de la raza. Cuerpos bien formados y lujosamente ataviados se medían en certámenes que a veces duraban semanas enteras. El juego de pelota, como lo llamaban, tenía poco que ver en realidad con el fútbol actual. El balón, confeccionado con hule macizo, era extraordinariamente pesado. Los jugadores —que la multitud alentaba con murmullos tan suaves como la brisa de Cancún— corrían por el campo haciendo gala de una extrema precisión y rapidez. Las estrictas reglas fijadas por los sacerdotes les impedían tocar la pelota con las manos; sólo podían impulsarla con golpes de cadera, piernas y brazos. Pero lo más extraño de todo era el trágico desenlace de los partidos. Porque debido a que el juego era considerado una ceremonia esencialmente religiosa, el equipo ganador resultaba premiado con la decapitación

inmediata de todos sus integrantes. La sangre derramada de estos inigualables deportistas servía entre otras cosas para aplacar el enojo de los dioses y fertilizar la tierra, un privilegio que ninguno de los elegidos osaba despreciar. Los perdedores, en cambio, compensaban esa terrible humillación con la posibilidad de retornar a sus aldeas junto a sus hijos y mujeres, cantando alabanzas al maíz y a las doradas manzanas del sol. Cambiaban el sacrificio heroico y triunfal por una vida sin gloria. Hoy resulta demasiado fácil deducir que, a veces, perder es casi la única manera de ganar.

### Actividades

Lea con atención el texto y responda las preguntas.

1. ¿Qué personajes identifica en el relato?
2. ¿El marco espacio temporal en el que transcurre el relato es distinto del mundo que conocemos?
3. ¿Considera que esta historia tiene como finalidad explicar o justificar algo? ¿Qué quiere decir el autor con: *Hoy resulta demasiado fácil deducir que, a veces, perder es casi la única manera de ganar?*
4. Subraye con color azul todos los sustantivos y con color rojo todos los adjetivos que encuentre en el texto.
5. A partir de la división de las palabras en sustantivos y adjetivos, debatan en grupo las siguientes preguntas: ¿Todos agruparon las palabras de la misma manera? ¿Hubo diferencias entre el subrayado que hicieron? ¿Les fue fácil encontrar unos y otros? ¿Dudaron en algún caso?
6. ¿Te parece que algunos adjetivos son más descriptivos u objetivos que otros? ¿Por qué?
7. ¿Encontraste algún adjetivo que muestre la opinión del narrador, su evaluación sobre el sustantivo al que modifica, su subjetividad? ¿Te parece que algunos de los adjetivos le sirven más que otros al autor para demostrar la idea que quiere sostener en el texto? ¿Cuáles?
8. Del grupo subrayado con rojo, los adjetivos, considera solamente los que acompañan a algún sustantivo y completa el siguiente cuadro:

Ejemplos del texto	Posición anterior al sustantivo	Posición posterior al sustantivo	Adjetivos que describen o narran una situación	Adjetivos que dan cuenta de una opinión
<i>extraño</i> (fútbol)	X			X
(fútbol) <i>actual</i>		X	X	
<i>trágico</i> (desenlace)	X			X
(equipo) <i>ganador</i>		X	X	

Figura 1. Vinculación de la posición del adjetivo y la valoración del hablante.

9. ¿Es la posición del adjetivo lo que lo vuelve más descriptivo/ narrativo o es el significado del adjetivo?

10. Si cambia la posición del adjetivo, ¿se produce algún cambio de significado?

11. ¿Hay alguna relación entre la posición del adjetivo y la presencia de una mayor o menor valoración del narrador? Justifique su respuesta.

12. Busque en su casa o en la biblioteca de la escuela ejemplos en otros textos, libros, diarios, revistas o Internet, en los que esos adjetivos aparezcan en otra posición. ¿El cambio de posición produce algún cambio en la manera de significar del adjetivo? Comparta en clase sus conclusiones.

En la actividad 8 se brindan algunos ejemplos de lo que podría ser la resolución del cuadro. Por supuesto, más importante que llegar a un resultado determinado es el proceso en el cual los estudiantes deben permitirse reflexionar y debatir entre ellos las distintas posibilidades; el docente podrá mediar para que el debate se lleve a cabo de manera fructífera.

### 3.1.3. Tercer momento: profundización de la reflexión gramatical

Este tercer momento es optativo. Su fin es profundizar la observación sobre el uso del adjetivo en diferentes contextos discursivos y promover la reflexión metalingüística. Sugerimos las siguientes actividades:

13. Piense situaciones en las que podrían aparecer los siguientes sustantivos con su respectivo adjetivo: *amigo viejo/viejo amigo; amigo bueno/buen amigo, medio sueldo/sueldo medio, hombre grande/gran hombre, persona curiosa/curiosa persona, funcionario alto/alto funcionario.*

14. ¿Encontró diferencias de significado entre los casos en los que el adjetivo se encuentra prepuesto al sustantivo y en los que se encuentra en posición posterior? Justifique su respuesta, para esto puede pensar en qué contextos podrían aparecer cada uno de los ejemplos.

#### **3.1.4. Cuarto momento: producción textual**

A continuación, presentamos algunas consignas que pueden contribuir tanto a trabajar la comprensión del texto y aprovechar su lectura como a estimular la escritura de textos por parte de los estudiantes.

15. ¿Por qué el fútbol de los mayas nos resulta *extraño*? ¿Por qué nos resulta *antiguo*?

16. ¿Qué pasaría si un maya viajara en una cápsula del tiempo y viera nuestro fútbol de hoy? ¿Le parecería más o menos sangriento? ¿Cree que el fútbol sangriento de los mayas se parece al fútbol actual?

17. Investigar sobre el fútbol de los mayas: ¿en qué momento se jugaba? ¿Era una actividad recreativa? ¿Cuántos jugadores formaban un equipo? ¿Había público presente? ¿Cómo eran los estadios? ¿Qué relación tenía con lo religioso?

18. Escriba un relato en el que un maya vaya a presenciar un partido de fútbol en Buenos Aires y comente las diferencias con respecto al juego que él conoce.

Hasta este momento, los estudiantes realizaron una primera reflexión sobre el uso del adjetivo en textos narrativos y el aporte de significado que realiza al sentido general del texto y del fragmento particular en el que se encuentra. Asimismo, se ha aprovechado para trabajar la comprensión y producción de textos, en consonancia con el objetivo más importante de la escuela argentina en relación con nuestra materia, es decir, el de formar lectores y escritores.

Para profundizar estos conocimientos, se recomienda seguir estudiando y analizando el adjetivo en otro texto narrativo. Nosotros proponemos *La casa de Asterión* de J. L. Borges y vamos a centrarnos en un fragmento en particular.

### 3.2. Secuencia didáctica. Segunda Parte

Al igual que hicimos con el texto literario previamente trabajado, planteamos algunas actividades anticipatorias para que los estudiantes generen algunas hipótesis sobre la lectura que van a realizar, que luego podrán o no ser corroboradas.

#### 3.2.1. Primer momento

Comenzaremos con algunas actividades de anticipación, como las siguientes preguntas: ¿Conoce al personaje de Asterión (de alguna película, serie, video juego, historieta)? En caso afirmativo, ¿cómo lo describirías? ¿Es un ser *amigable*? ¿Por qué? ¿Cuál es su *casa*? ¿Qué particularidades tiene? En caso de que no conozca el mito al que hace referencia este relato, puede buscar información sobre él en la biblioteca de la escuela o en Internet.

#### 3.2.2. Segundo momento

Proponemos la lectura, comprensión e interpretación de un fragmento narrativo de *La casa de Asterión* de Jorge Luis Borges:

Sé que me acusan de soberbia, y tal vez de misantropía, y tal vez de locura. Tales acusaciones (que yo castigaré a su debido tiempo) son irrisorias. Es verdad que no salgo de mi casa, pero también es verdad que sus puertas (cuyo número es infinito) están abiertas día y noche a los hombres y también a los animales. Que entre el que quiera. No hallará pompas femeniles aquí ni el bizarro aparato de los palacios, pero sí la quietud y la soledad. Asimismo, hallará una casa como no hay otra en la faz de la tierra. (Mienten los que declaran que en Egipto hay una parecida). Hasta mis detractores admiten que no hay un solo mueble en la casa. Otra especie ridícula es que yo, Asterión, soy un prisionero. ¿Repetiré que no hay una puerta cerrada, añadiré que no hay una cerradura? Por lo demás, algún atardecer he pisado la calle; si antes de la noche volví, lo hice por el temor que me infundieron las caras de la plebe, caras descoloridas y aplanadas, como la mano abierta.

[...] Ya se había puesto el sol, pero el desvalido llanto de un niño y las toscas plegarias de la grey dijeron que me habían reconocido. La gente oraba, huida, se prosternaba; unos se encaramaban al estilóbato del templo de las Hachas, otros juntaban piedras. Alguno, creo, se ocultó bajo el mar. No en vano fue una reina mi madre; no puedo confundirme con el vulgo, aunque mi modestia lo quiera.

El hecho es que soy único. No me interesa lo que un hombre pueda transmitir a otros hombres; como el filósofo, pienso que nada es comunicable por el arte de la escritura. Las enojosas y triviales minucias no tienen cabida en mi espíritu, que está capacitado para lo grande; jamás he

retenido la diferencia entre una letra y otra. Cierta impaciencia generosa no ha consentido que yo aprendiera a leer. A veces lo deploro, porque las noches y los días son largos.

#### Actividades

1. En base a sus conocimientos o a lo que pudo investigar, responda las siguientes preguntas: ¿quién es Asterión? ¿Con qué otro nombre se lo conoce? ¿Qué significa ese nombre y a qué particularidad de su fisonomía hace referencia?
2. ¿Cuál es el marco espacio temporal en el que sucede este relato?
3. ¿Cómo es la historia de este personaje? ¿Qué hechos lo llevaron a estar *encerrado* allí?
4. ¿Qué otros personajes participan de esta historia? ¿Cómo se llaman, qué particularidades tienen?
5. ¿Cuál es el principal conflicto de la historia? ¿Cómo se resuelve? ¿Por qué la participación del personaje femenino es determinante para el desenlace?
6. En el relato de Borges, ¿para quién son toscas *las plegarias de la grey*? ¿Para quién son descoloridas y aplanadas *las caras* y por qué?
7. ¿Cree que esos adjetivos podrían ser utilizados de la misma manera en el texto si el punto de vista de la narración fuera otro?
8. ¿Conocía los significados de palabras como *toscas* y *grey* o tuvo que averiguarlos? En ese caso, ¿de qué manera? ¿Consultando el diccionario, a un compañero o al docente? ¿Algunas otras palabras le resultaron difíciles? ¿Cuáles?
9. ¿Encontró diferencias de significado entre *un solo mueble* y *un mueble solo* y entre *cierta impaciencia* e *impaciencia cierta*? Justifique su respuesta.
10. ¿Por qué podemos decir que la siguiente frase solo puede ser dicha por Asterión?:  
*Es verdad que no salgo de mi casa, pero también es verdad que sus puertas (cuyo número es infinito) están abiertas día y noche a los hombres y también a los animales*”.
11. Volviendo a las preguntas de anticipación, ¿le parece que el Asterión de Borges es un ser *querible* o no? Justifique su respuesta.

#### 3.2.3. Tercer momento: producción textual

12. Escriba otro relato que cuente los hechos de este mito desde el punto de vista de Teseo y/o de Ariadna. Para eso, puede ampliar la información sobre este mito que ya había buscado en la biblioteca o en Internet.

### 3.2.4. Cuarto momento: sistematización de los contenidos estudiados

13. En parejas, escriban una definición de adjetivo. Tengan en cuenta las siguientes preguntas: ¿qué es un adjetivo? ¿Para qué se usa el adjetivo en un texto o en un discurso? ¿Qué efecto de sentido produce? ¿Cuál es el aporte del adjetivo al significado del texto? ¿La posición del adjetivo influye en el objetivo comunicativo que tiene el emisor en ese texto? ¿La posición del adjetivo influye en su significado y en la relación con el sustantivo al que acompaña?

14. Lea el relato (punto 12) del compañero con el que hicieron la definición de adjetivo.

14.1. ¿Qué adjetivos usó su compañero en el relato?

14.2. ¿Cree que el uso de esos adjetivos es coherente con la definición de adjetivo que hicieron?

15. Compartan las conclusiones sobre el adjetivo a las que llegaron con el resto de la clase. ¿En qué se parecen? ¿En qué se diferencian? Pueden ir anotando semejanzas y diferencias en el pizarrón.

16. En base al debate anterior, ¿es posible llegar a una definición del adjetivo construida colectivamente por todo el curso? No se olviden de incluir ejemplos de los textos literarios previamente trabajados, o ejemplos de uso del adjetivo que hayan recolectado ustedes individualmente o en grupos en otros textos.

17. Busquen la definición de *adjetivo* en los diccionarios de la biblioteca de la escuela y compárenla con la del curso. ¿Les parece que la de ustedes es mejor o peor, más o menos completa? ¿Por qué? Justifiquen sus respuestas.

## 4. Conclusiones

La propuesta didáctica presentada en este trabajo realiza una contribución innovadora desde el Enfoque Cognitivo Prototípico a la enseñanza de lengua y la literatura en primer año de la escuela secundaria argentina.

A través de los distintos momentos que componen la secuencia se propicia la relación de Lengua y Literatura con otros espacios curriculares, como los de Historia y Geografía, para alentar el pensamiento crítico y la reflexión metalingüística en los estudiantes desde temprana edad.

Las actividades propuestas para trabajar el problema del adjetivo promueven el debate y el intercambio en el aula, lo cual llevará a conclusiones más ricas y elaboradas por parte de los estudiantes. El trabajo, a partir de la lectura, la discusión y la escritura, invita a reconocer diferentes modos de construir significado en los textos a partir del uso del lenguaje, así como

del manejo del metalenguaje necesario para el análisis gramatical en contexto de uso auténtico. Asimismo, las actividades de reflexión buscan promover la sistematización de conocimientos gramaticales que podrán luego trasladarse a la lectura de otros géneros.

El recorrido propuesto en la secuencia tiene como objetivo lograr que los estudiantes consideren que cada enunciador construye el objeto de su discurso en función de sus intereses y su punto de vista, y que este puede cristalizarse muchas veces en el uso de los adjetivos. Del mismo modo, muestra que el adjetivo no vehiculiza meramente una cualidad, sino que conlleva una innegable intervención del hablante. En este sentido, puede gramaticalizar diferentes objetivos discursivos, por ejemplo, narrar, explicar, argumentar y realizar una contribución semántico-pragmática como estrategia discursiva.

En síntesis, la propuesta didáctica está en consonancia con los presupuestos teóricos inicialmente expuestos, que consideran el fenómeno de la adjetivación estrictamente relacionado con la experiencia humana básica de evaluar un objeto y predicar algo respecto de él, considerando que el contexto que rodea al signo lo determina fuertemente y a esto se suma la conceptualización del hablante y el objetivo comunicativo que persigue. En la línea de Langacker (1991) y Borzi (2015 y 2020), consideramos que el hablante está siempre presente y que, cuando adjetiva, predica para llamar la atención del interlocutor sobre (su concepción de) ese objeto designado. En este sentido, la adjetivación implica transmitir la elección de un significado en particular sobre otros posibles en el proceso de construcción del objeto dentro del discurso.

## 5. Referencias bibliográficas

- Alonso, M. *et al.* (2017): *Avanza. Lengua y Literatura 1. Prácticas del lenguaje*, Buenos Aires: Kapelusz.
- Archanco, P. (2015): *Gramática y Normativa I*, Buenos Aires: Tinta fresca.
- Barbeito, V. A., M. Morón Usandivaras y S. Peri (2022): “La lengua como forma de ver el mundo. Una propuesta de enseñanza de la lengua en *Una excursión a los indios ranqueles* de Lucio V. Mansilla”, *Verbum et lingua: Didáctica, Lengua y Cultura*, 18, pp. 93-108. Recuperado de: <http://verbumetlingua.cucsh.udg.mx/index.php/VerLin/article/view/162>.
- Barbeito, V. y L. Miñones (2007): *Problemas de gramática cognitiva: un enfoque prototípico*, Buenos Aires: OPFyL, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Bello, A. (1847 [1972]): *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Con las *Notas de Rufino Cuervo*, Caracas: Ministerio de Educación.
- Borzi, C. (2006): “¿Qué gramática conviene enseñar? Reflexiones a partir de una experiencia”, *Revista de la Facultad de Lenguas Modernas*, 9, pp. 75-88.
- Borzi, C. (2012): “Gramática cognitiva-prototípica: conceptualización y análisis del nominal”, *Fundamentos en Humanidades*, XIII (25), pp. 96-126.
- Borzi, C. (2020): “Teórico N.º 4”, *Gramática*, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires: UBA.
- Collado, A. (2018): “La Gramática Emergente como pedagogía de las formas lingüísticas: el adjetivo y su funcionamiento discursivo”. Ponencia presentada en las Primeras Jornadas de Enseñanza de la Lengua, Facultad de Filosofía y Letras (UBA), noviembre de 2018.
- Collado, A. (2019): “Las formas de la memoria. Una mirada cognitiva a la estrategia adjetiva en textos periodísticos”. Ponencia presentada en el Simposio: “Configuraciones dinámicas, Identidad y Cognición”, III Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL), Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Collado, A. (2021): *Cristalizaciones discursivas en la zona nominal: la gramática del adjetivo desde un enfoque cognitivo-prototípico*. [Tesis doctoral]. Repositorio digital de la Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: [http://repositorio.filo.uba.ar/xmlui/bitstream/handle/filodigital/14447/uba\\_ffyl\\_t\\_2021\\_se\\_collado.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.filo.uba.ar/xmlui/bitstream/handle/filodigital/14447/uba_ffyl_t_2021_se_collado.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Delicia, D. D., F. González Brizuela, V. Daveloza y M. S. Martínez Costa (2016): *Aprendamos lengua y literatura 1*, Córdoba: Editorial Comunicarte.
- Demonte, V. (1999): “El adjetivo: clases y usos. La posición del adjetivo en el sistema nominal”. En I. Bosque y V. Demonte (Coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa, pp. 129-216.
- D’Introno, E. (1979): *Sintaxis transformacional del español*, Madrid: Cátedra.
- Estrada, Equipo editorial (2009): *Lengua 8 EGB – 2 ESB*. Buenos Aires: Estrada.
- Fogsgaard, L. (1999): “Las clases de palabras”. En J. L. Cifuentes Honrubia (Coord.), *Estudios de Lingüística Cognitiva*, Vol. 2, Alicante: Editorial de la Universidad de Alicante, pp. 575-592.

- Fuentes Rodríguez, C. (2006): "Un acercamiento pragmático a la posición del adjetivo". En M. Casado Velarde, R. González Ruiz y M.V. Romero Gualda (Eds.), *Análisis del discurso: lengua, cultura, valores: Actas del I Congreso Internacional*, Madrid: Arco Libros, pp. 1293-1310.
- García Pérez, J. (2019): "Hacia una macrosintaxis del adjetivo calificativo", *ELUA*, VI, pp. 91-109. Recuperado de: <https://doi.org/10.14198/ELUA2019.ANEXO6.06>.
- GCABA. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa (2014): *Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, Ciclo Básico (2014-2020)*, CABA; Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Givón, T. (1986): "Prototypes between Plato and Wittgenstein". En G. Craig (Ed.), *Noun Classes and Categorization*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 77-102.
- Gutiérrez Böhmer, S. y M. Morón Usandivaras (2022): "El vacío pragmático de la voz pasiva en ELE. Una propuesta teórico-pedagógica", *MarcoELE. Revista de didáctica español lengua extranjera*, 34, enero-junio, pp. 1-20. Recuperado de: <https://marcoele.com/vacio-pragmatico-de-la-voz-pasiva/>.
- Hopper, P. (1988): "Emergent Grammar and the A Priori Grammar Postulate". En D. Tannen (Ed.), *Linguistics in Context: Connective Observation and Understanding*, 5, pp. 117-134.
- Kaufman, G., S. Silvestre y L. Slutsky (2015): *Lengua y literatura I. Prácticas del lenguaje*, Buenos Aires: Santillana.
- Klein-Andreu. F. (1983): *Discourse: perspectives on syntax*, New York: Academic Press.
- Langacker, R. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar, vol. 1*, Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. (1991): *Foundations of Cognitive Grammar. Descriptive Applications, vol 2*, Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. (2008): *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*, Oxford: Oxford University Press.
- Laporta, L. et al. (2017): *Huellas. Prácticas del Lenguaje 1*, Buenos Aires: Estrada.
- Lapesa, R. (1975): "Sintaxis histórica del adjetivo calificativo no atributivo". En *Homenaje al Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas "Dr. Amado Alonso" en su cincuentenario (1923-1973)*. Buenos Aires: Eudeba, pp. 171-199.

- Lenz, R. (1935): *La oración y sus partes*, Santiago de Chile: Centro de Estudios Históricos.
- Luján, M. (1980): *Sintaxis y semántica del adjetivo*, Madrid: Cátedra.
- Meneses Tutaya, N. (2022): “Los determinantes en español: una aproximación onomasiológica”, *Lengua y sociedad*, 21 (2), pp. 583- 606. Recuperado de: <https://doi.org/10.15381/lenygsoc.v21i2.23612>.
- Morón Usandivaras, M., V. Barbeito y S. Peri (2021): “El rol del agente y del paciente en la voz pasiva. Una propuesta didáctica para la escuela media”. *Estudios Interlingüísticos*, 9, pp. 123-140. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/590468>.
- Real Academia Española (1973 [1981]): *Esbozo de una nueva gramática española*, Madrid: Espasa Calpe.
- Real Academia Española (2009): *Nueva Gramática de la Lengua Española*, Madrid: Espasa.
- Real Academia Española (2010): *Manual de la Nueva Gramática de la Lengua Española*, Madrid: Espasa.
- Rodríguez Gonzalo, C. y F. Zayas (2017): “La relación entre conocimientos gramaticales y el aprendizaje de prácticas discursivas: el adjetivo como ejemplo”, *Caplletra. Revista Internacional de Filología*, 63, pp. 245-277. Recuperado de: <https://doi.org/10.7203/caplletra.63.10401>.
- Romero, M. C., M. Morón Usandivaras y L. G. Andrín (2018): “Un estudio sobre la concordancia en número en estudiantes de primer año de universidad”, *Signo y Seña* 33, pp. 143-156. Recuperado de: <https://doi.org/10.34096/sys.n33.5262>.
- Rosch, E. (1978): Principles of categorization. En E. Rosch y B. B. Lloyd (eds.), *Cognition and categorization*, Hillsdale: Erlbaum Associates, pp. 27-47.
- Santillana, equipo editorial (2022): *Lengua y literatura I. Prácticas del lenguaje*, Buenos Aires: Santillana.

# Evolución de la enseñanza de la lectura y escritura en España

Verónica Rubio Jiménez  
Universidad de Alcalá

**RESUMEN:** El proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura es un aspecto fundamental en la vida del ser humano desde edades tempranas. Son muchos los aspectos que engloban la enseñanza de la lectoescritura que conocemos hoy en día. Sin embargo, para llegar hasta la actualidad es preciso conocer su historia. Es por ello por lo que el presente trabajo trata de reflejar cómo ha cambiado la enseñanza de la lectura y la escritura en nuestro país mediante la realización de un análisis de cómo era la enseñanza de la lectoescritura en nuestro país durante el siglo pasado, así como las diferentes leyes de educación que se han implantado hasta la actualidad. Al mismo tiempo también se muestran algunos de los materiales didácticos que se han empleado a lo largo de la historia de la educación, y el desarrollo de los diferentes métodos de enseñanza de la lectoescritura. La primera es una parte teórica de revisión bibliográfica y documental; para ello se realizó una búsqueda exhaustiva de información mediante libros, revistas u otros documentos, además de la revisión de las leyes de educación. Mientras que la segunda es una aplicación práctica que presenta un estudio centrado en el análisis de entrevistas realizadas a personas mayores acerca de su paso por la escuela, así como su proceso de aprendizaje de la lectoescritura.

**PALABRAS CLAVE:** lectoescritura, métodos de enseñanza, cartillas de lectura, leyes educativas, entrevistas.

## Evolution of the teaching of reading and writing in Spain

**ABSTRACT:** The process of teaching and learning to read and write is a fundamental aspect of human life from an early age. There are many aspects that encompass the teaching of literacy as we know it today. However, in order to get to the present day, it is necessary to know its history. For this reason, the present work tries to show how the teaching of reading and writing has changed in our country by means of an analysis of how the teaching of reading and writing was in our country during the last century, as well as the different education laws that have been implemented up to the present day. At the same time, some of the didactic materials that have been used throughout the history of education and the development of the different methods of teaching reading and writing are also shown. The first is a theoretical part, a bibliographical and documentary review, for which an exhaustive search for information was carried out using books, magazines and other documents and a review of the laws of education. The second practical part presents a study focused on the analysis of interviews with older people about their time at school, as well as their process of learning to read and write.

**KEYWORDS:** literacy, teaching methods, reading primers, education laws, interviews.

## **1. Introducción**

Es importante dejar plasmado que la lectoescritura es un aprendizaje fundamental en la vida de cualquier ser humano. Enseñar a leer y escribir desde edades tempranas tiene un valor notable en el desarrollo de los niños y niñas. La lectoescritura es un aprendizaje fundamental en la vida de cualquier persona, pues no solo nos permite alcanzar unos objetivos académicos, sino que gracias a la lectoescritura podemos comunicarnos, así como adquirir nuevos conocimientos.

Sin embargo, la enseñanza de la lectoescritura no siempre ha tenido el mismo peso en la escuela, pues no ha sido hasta la entrada en vigor de la Ley 14/1970, del 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, cuando se le comenzó a dar verdadera importancia tanto a la Educación Infantil como al proceso de enseñanza de la lectoescritura. Además, es en este momento cuando empezaron a aparecer diferentes materiales didácticos que también han evolucionado considerablemente a lo largo de la historia, especialmente con la aparición de las nuevas tecnologías.

La enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura es un proceso que no se adquiere de forma espontánea, sino que necesita de una instrucción explícita y sistemática hasta que se aprende y para ello es necesario llevarlo a cabo con métodos y materiales que motiven a los discentes. Así lo refleja Kenneth S. Goodman en la siguiente cita:

Aprender a leer implica el desarrollo de estrategias para obtener el sentido del texto. Implica el desarrollo de esquemas acerca de la información que es representada en los textos. Esto solamente puede ocurrir si los lectores principiantes están respondiendo a textos significativos que son interesantes y tienen sentido para ellos (Goodman 1998: 27).

En definitiva, el presente trabajo va a tratar acerca de la evolución de la enseñanza de la lectoescritura, pues en mayor o menor medida se puede observar cómo claramente ha habido una evolución de la misma, a lo largo de los años, siempre adaptándose a la sociedad y sobre todo a las necesidades y ritmos evolutivos de los niños y niñas de cada tiempo.

## **2. Marco teórico**

### **2.1. La enseñanza de la lectoescritura hasta la primera mitad del s. XX**

El siglo XX fue una época de cambios. A lo largo de esta época la educación vivió avances y retrocesos debido a los acontecimientos históricos que fueron sucediendo. No fue hasta 1970 con la entrada en vigor de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y

Financiamiento de la Reforma Educativa cuando se le comenzó a dar una verdadera importancia a la Educación Infantil, así como a la enseñanza de la lectoescritura.

Pero necesitamos ir más atrás para entenderlo. Comenzamos con la Segunda República. Se puede hablar de ella como una etapa en la que se produce un avance en el Sistema Educativo Español, pues el gobierno republicano planteó una reforma educativa que se llevó a cabo para mejorar los atrasos de dicho sistema y reducir el analfabetismo en España. Además, uno de los avances más importantes fue la aparición de la coeducación que defendía que no existiese una separación por sexos, es decir, incorporando una educación mixta. Esta medida tan significativa para la época fue una de las medidas derogadas tras la llegada de la dictadura que el país vivió tras el final de la Guerra Civil en 1939 (Benedí 2012).

En 1931 se aprobó la *Carta Magna* o Constitución de la Segunda República. En esta Constitución los artículos 48, 49 y 50 recogen algunas de las principales ideas de este gobierno con respecto a su reforma educativa. Entre las referencias más relevantes, en el artículo 50 se pueden leer las siguientes palabras:

Artículo 50. Las regiones autónomas podrán organizar la enseñanza en sus lenguas respectivas, de acuerdo con las facultades que se concedan en los Estatutos. Es obligatorio el estudio de la lengua castellana, y ésta se usará también como instrumento de enseñanza en todos los Centros de instrucción primaria y secundaria de las regiones autónomas.

El Estado podrá mantener o crear en ellas instituciones docentes de todos los grados en el idioma oficial de la República. [...] (*Cortes Constituyentes 1931: 14-15*).

Este es uno de los aspectos de mayor influencia durante el periodo republicano, pues los avances en educación incluyen por primera vez la atención a la diversidad en el país permitiendo a las Comunidades Autónomas que pudiesen impartir sus enseñanzas en sus respectivas lenguas, como es el caso del catalán, teniendo en cuenta las facultades concedidas en los Estatutos. Sin embargo, la lengua castellana era la lengua primordial en la escuela y debía de emplearse también en la enseñanza (Montagut 2015).

Otra de las medidas implantadas por el gobierno republicano fue la creación de las Misiones Pedagógicas, un programa educativo cuyo propósito era acercar la cultura y educación a las zonas rurales y regiones más desfavorecidas con el objetivo de alfabetizar y mejorar los niveles educativos de la población (Gimeno 2010). Llevaban caravanas a los pueblos llenas de libros para que la población pudiese leerlos, aunque debido al alto número de analfabetismo, muchas veces optaban por realizar las lecturas en voz alta. Además, tal era la preocupación e interés por la educación de la población, especialmente de los adultos, que

pasaron a la creación de bibliotecas pequeñas para acercar la lectura a todo el país. Las lecturas para niños se realizaban con libros adaptados a sus edades como cuentos, historias de aventuras, adaptaciones de las obras más destacadas en el momento y obras para consultar siendo estas un apoyo y complemento a la educación que recibían (Boza y Sánchez 2004).

Además, también existían las colonias escolares de vacaciones; eran espacios que se utilizaban para que los niños que apenas tenían recursos, es decir, que se encontraban en una clara desventaja social, tuviesen la oportunidad de disfrutar de unos días en contacto con la naturaleza y de una alimentación saludable. Además, en ellas había maestros que se encargaban también de su educación. Sin embargo, durante la Guerra Civil estas colonias sirvieron de refugio para todos los infantes que se vieron obligados forzosamente a abandonar sus casas y las escuelas debido a los bombardeos (Crego 1989). Las colonias escolares, por tanto, pasaron de tener una duración de un mes a convertirse en colonias permanentes. Asimismo, tal y como ya se ha dicho, tenían su función educativa manteniendo su continuidad a pesar de la situación, pues había que proteger a los niños sin dejar de lado su educación. No obstante, es evidente que estaban condicionadas por el conflicto armado y las limitaciones impuestas por la guerra (Fernández Soria 2010). En este periodo lo que destacó principalmente fue la *Cartilla Escolar Antifascista*. La *Cartilla Escolar Antifascista* era un material educativo con el que aprendían tanto a leer como a escribir. La cartilla estaba dirigida a niños y jóvenes que participaban en la guerra con la intención de que pudiesen iniciarse en la lectoescritura. Estaba pensada para enseñar la lectoescritura de dos maneras: a través de la enseñanza del abecedario o con la ayuda de personas que ya supieran leer y que enseñasen a los que no sabían todavía. La *Cartilla Escolar Antifascista* se publicó por primera vez en 1937 y no solo tenía una función educativa, sino que contaba con una clara carga política (Escalante 2020) que se podía apreciar en cada página de la cartilla; por ejemplo, se puede observar en expresiones como *R-e-p-ú-b-l-i-c-a d-e-m-o-c-r-á-t-i-c-a* o *todos camaradas, todo para el pueblo*, etc. Además, dicho aprendizaje se llevaba a cabo en las Milicias de Cultura, que funcionaban a modo de escuelas en las trincheras para alfabetizar a los soldados. En 1936 ya había sido creada la Cultura del Miliciano, puesto que el bando republicano pensaba que la cultura no solo se defendía con armas, sino también luchando para acabar con la ignorancia. De modo que se organizó un grupo de instructores formados especialmente por maestros para impartir una educación básica a los soldados que lo necesitasen (Fernández Soria 2007).

Los años de postguerra también supusieron un descenso del analfabetismo. No obstante, con la victoria del Bando Nacional la escuela ya no solo buscaba formar a los niños

académicamente, sino que también apostaba por la españolización y educación patriótica. Sin embargo, desde 1936 hasta 1970 la educación de los niños y niñas, y en especial el aprendizaje de la lectoescritura, comienza un proceso de cambio con claros altibajos. Esto se puede observar en la figura 1, en la que se puede consultar las tasas de alfabetización desde antes de la Segunda República hasta 1950.

	Masculinas						
	1887	1900	1910	1920	1930	1940	1950
6/7	8,72	9,70	9,91	12,77	17,58	17,35	22,62
7/8	9,29	9,26	8,99	9,47	13,90	11,41	11,68
8/9	9,08	9,13	9,55	9,01	16,58	10,29	4,77
9/10	4,52	5,78	6,49	4,81	7,18	10,80	10,54
6 a 10/11 a 15	21,04	24,29	25,30	25,14	30,76	29,58	24,22
11 a 15/16 a 20	5,66	5,65	6,46	7,21	2,02	4,55	1,82
16 a 20/21 a 25	2,08	2,37	2,51	5,37	2,90	4,56	3,63
21 a 25/26 a 30	-0,66	-1,41	-1,33	-3,07	-2,34	-1,84	0,74
	Femeninas						
	1887	1900	1910	1920	1930	1940	1950
6/7	5,29	7,01	8,57	11,51	16,47	16,02	24,22
7/8	5,93	6,99	7,62	8,31	12,61	10,82	11,66
8/9	6,31	7,43	7,96	7,79	16,39	9,80	11,66
9/10	2,63	4,38	5,50	4,78	6,86	12,11	-0,23
6 a 10/11 a 15	14,63	19,40	22,39	22,83	28,67	30,28	20,76
11 a 15/16 a 20	1,15	1,71	2,51	4,77	-0,57	3,09	-0,69
16 a 20/21 a 25	-1,63	-1,61	-1,09	-0,40	-1,59	-1,75	2,18
21 a 25/26 a 30	-3,19	-4,29	-4,53	-4,41	-4,18	-4,03	0,08

Figura 1. Diferencias de las tasas de alfabetización entre edades.

Fuente: De Gabriel, N. (1992). *Alfabetización y Escolarización en España (1887-1950)*.

Tal y como se ha mencionado, mientras la figura 1 muestra un claro aumento de la alfabetización gracias a la reforma educativa del gobierno republicano durante los años de la Guerra Civil, estos datos experimentan una bajada esperada como consecuencia de la situación de la guerra. Por último, en el año 1950 se aprecia de nuevo un ligero aumento. Además, es importante mencionar que a medida que aumenta la edad, comienza a aumentar también la alfabetización en la etapa correspondiente a la escuela primaria, así como la educación de la mujer.

Sin embargo, el aprendizaje de la lectoescritura empezó a cobrar mayor importancia en la época de la postguerra. En 1945 entró en vigor la Ley General de Educación que estructuraba el sistema educativo en: Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior. Y, aunque la ley no contemplaba la Educación Infantil, sí promovió la creación de guarderías y jardines de infancia. Asimismo, también se le dio importancia a la formación de maestros especializados en la etapa de Infantil.

Para concluir con este apartado nos vamos a detener un momento a analizar qué otro tipo de materiales se utilizaron durante la guerra, pues además de la *Cartilla Escolar Antifascista* utilizada en las trincheras, hay que destacar otras que se empleaban en las escuelas como, por ejemplo, el *Silabario o Cartilla de Lectura Rápida* (Dalmáu 1937), que, de forma similar a los cuadernos de actividades que podemos encontrarnos hoy en día, contaban con actividades y ejercicios iniciales sencillos como calcar, pintar o copiar antes de comenzar a trabajar la lectura y escritura.

No obstante, no fue hasta los años 70 del siglo XX con la aparición de la Ley General de Educación de 1970 cuando comenzaron a aparecer otro tipo de cartillas de lectura, como la creación de las *Cartillas Álvarez* (Álvarez y Álvarez 1958), así como las *Cartillas Paláu* (Palau 1980), que permitían un aprendizaje fotosilábico. Estas cartillas gozaron de una gran aceptación en el ámbito escolar hasta hace bien poco e incluso sirven de inspiración en la creación de otras cartillas más actuales.

## **2.2. La enseñanza de la lectoescritura desde la segunda mitad del s. XX**

Algo que impulsó realmente la enseñanza de la lectoescritura, sin duda, fue la aparición de las leyes de educación que han ido cambiando con el paso de los años. Aunque todas tenían el mismo objetivo, dar las mismas oportunidades a todas y cada una de las personas permitiendo a su vez una educación de calidad que mejore los resultados académicos de la población, no son iguales en su totalidad, pues a lo largo del tiempo se han añadido modificaciones y mejoras. Esto se puede observar especialmente en relación con la enseñanza de la lectoescritura.

Si empezamos por analizar la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa, lo primero que hay que decir es que es la primera ley que le otorga verdadera importancia a la Educación Infantil, pues antes de esta ley había otras como la ya mencionada Ley General de Educación de 1945, que buscaban mejorar la educación en el país, pero sin dedicarle su importancia a la etapa de Educación Infantil de forma individualizada. Esto se refleja en el Capítulo II, Niveles Educativos, Sección Primera, dedicado exclusivamente a la Educación Preescolar. Este capítulo comprende dos artículos (13 y 14) y es en el segundo en el que se recoge la necesidad de que los niños de edad preescolar realicen “actividades de lenguaje, incluyendo la lengua nativa en el caso de que fuese necesario”. Respecto a la Educación General Básica (EGB), en la Sección Segunda-Educación General Básica que comprende varios artículos, destaca el artículo 17 en el que se expone la importancia de la enseñanza de la lengua, en primer lugar, mediante el estudio de la lengua

nacional y la lengua nativa, si se requiere. Este artículo es importante porque supone un avance, de nuevo, a la hora de permitir enseñar en la lengua materna y no solo en castellano como ya había propuesto el gobierno republicano, tal y como recoge Pérez:

En la parte dispositiva se establecía lo siguiente: en las escuelas maternas y de Párvulos en Cataluña se daría la enseñanza exclusivamente en la lengua materna, fuese catalana o castellana; en las escuelas primarias se daría también la enseñanza en lengua materna fuese catalana o castellana, y se enseñaría a los alumnos catalanes a partir de los ocho años el conocimiento y la práctica de la lengua española; [...] (2011: 320-321).

Esta ley es la primera que plantea una nueva estructura educativa en la que se le da una importancia a la educación permitiendo la entrada a la escuela a partir de los 2 años con la Educación Preescolar dividida en el Jardín de Infancia (2-3 años) y Párvulos (4-5 años). La Educación General Básica se amplía de los 6 a los 14 años. Además, se podían continuar los estudios realizando un Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) o el Curso de Orientación Universitaria (COU). Asimismo, había una FP alternativa al BUP.

Desde la Ley General de Educación de 1970 hasta la de 1990 en España se aprobaron dos leyes más que no son educativas, pero que sí están relacionadas con la educación. En primer lugar, tenemos la LOECE de 1980, que es una ley centrada en la regulación de los centros educativos. Y, en segundo lugar, la LODE de 1985, una ley que aprueba el derecho a la educación de todos y cada uno de los ciudadanos.

Y llegamos a 1990, año en el que se aprueba la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Esta ley trae consigo una nueva estructura educativa diferente a la propuesta por la ley de 1970, pues unifica el Jardín de Infancia y Párvulos en la etapa de Educación Infantil (0-6), la Educación General Básica se convierte en Educación Primaria comprendiendo seis cursos, es decir, desde los 6 hasta los 12 años, la Educación Secundaria Obligatoria de los 12 a los 16 años, el Bachillerato tiene una duración de dos años, es decir, de los 17 a los 18 años. A partir de ahí, empezaría la Educación Universitaria, teniendo en cuenta a su vez la posibilidad de estudiar una Formación Profesional.

Siguiendo con esta ley hay que destacar en ella el Título Primero de la Enseñanza del Régimen General, Capítulo Primero, de la Educación Infantil, en el que se presentan dos artículos que demuestran la importancia de la comunicación y, por tanto, de la lectoescritura para poder comunicarnos. En el artículo 8 se recogen los objetivos generales que se debían alcanzar y uno de ellos es: Relacionarse con los demás a través de distintas formas de expresión y comunicación (Ley Orgánica 1/1990: 5). Mientras que el artículo 9 explica cómo esta etapa

está dividida en dos ciclos, correspondiendo al segundo ciclo el periodo en el que el niño aprende a hacer uso de su lenguaje oral y escrito. Es decir, hay una primera referencia explícita a la enseñanza de la lectoescritura en la etapa de Educación Infantil, pues no es hasta la Educación Primaria donde se termina de afianzar dicha enseñanza.

Cinco años más tarde, en 1995, se aprueba la LOPEG, Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes. Se trata de otra ley basada en los centros escolares y que sirvió de complemento para la LOGSE.

Al compararse esta, la LOPEG, con la aprobada ley LOECE, aprobada con anterioridad, se puede apreciar de igual manera una evolución en la mejora de los centros educativos que, a su vez, mejoran la enseñanza en los mismos. En primer lugar, ambas leyes priorizaban que todos los españoles debían recibir una educación básica. Además, la educación en estos centros buscaba el pleno desarrollo de la personalidad de los discentes. Ahora, por un lado, la Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares expone que los centros educativos debían contener el material requerido para lograr los objetivos planteados, además de contar con requisitos mínimos reglamentarios establecidos en cada nivel garantizando la calidad educativa (Título Primero, artículos: 4.º, 12.º, 15.º y 18.º). Respecto al papel del docente, se contempla que contaban con libertad de enseñanza siempre dentro de sus funciones como docentes. Por último, cobra importancia también la colaboración de la familia mediante la creación de asociaciones de padres de alumnos. Asimismo, por otro lado, la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, la LOPEG, recoge la aparición del Consejo Escolar en el cual participa la comunidad educativa (Título I, Capítulo I, Artículo 2). Dentro del Consejo Escolar están los docentes que se reúnen previamente en el claustro, así como los padres que lo hacen en las asociaciones para finalmente poner en común en el Consejo Escolar las mejoras y propuestas educativas. Sin embargo, la novedad en esta ley aparece con inclusión de la participación de los alumnos en el Consejo Escolar. También supuso un incremento de autonomía para los centros docentes la aparición del Proyecto Educativo a través del cual se reflejaban los objetivos, prioridades y procedimientos de actuación de cada curso (en el *Título I, Capítulo II*, Artículo 6). En definitiva, ambas leyes son similares, sin embargo, la LOPEG refleja una mayor evolución que favorece la mejora de las escuelas en comparación con las anteriores, fruto todo ello de los avances en la sociedad española.

La siguiente ley de educación que se aprueba en España ya es en el Siglo XXI, la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, y en ella se observa mayor

peso de la enseñanza de la lectoescritura. Pues en el Capítulo III, referido a la Educación Infantil, el artículo 12 recoge la importancia de que se debe “desarrollar sus habilidades comunicativas orales e iniciarse en el aprendizaje de la lectura y la escritura” (Ley Orgánica, 10/2002: 8).

Debido a los cambios de gobierno en el país en el año 2006 entra en vigor otra ley de educación, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). En el Título 1, Capítulo 1-Educación Infantil se incluyen dos artículos relacionados con la lectoescritura: 13 y 14. En estos artículos se destaca que el alumnado debe desarrollar sus habilidades comunicativas en diferentes lenguajes, así como iniciarse en la habilidad de lectoescritura. Además, en toda la etapa se busca atender de forma progresiva la comunicación y el lenguaje.

Asimismo, esta ley indica que las Administraciones Educativas fomentarán el desarrollo de todos los lenguajes de manera que se produzca un primer acercamiento a la lectura y la escritura.

Finalmente, en estos diez últimos años se han aprobado otras dos leyes más de educación, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se Modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Ambas leyes modifican la LOE en sus respectivos años. Respecto a la lectoescritura, se sigue manteniendo la importancia de que haya un acercamiento a la lectura y escritura por parte de los niños y niñas en la etapa de infantil. Sin duda, hay que decir que la enseñanza de la lectoescritura en estos últimos años ha sufrido importantes cambios. La experiencia en varias aulas de Educación Infantil refleja cómo ha cambiado la manera de enseñar a leer y escribir; ya no se utiliza el método alfabético, sino que se ha dado paso a nuevos métodos desde enfoques fonéticos o silábicos. Ocurre lo mismo con los materiales, pues desde la aparición de las nuevas tecnologías, la cartilla tal y como se empleaba anteriormente, ya no es el único recurso que se utiliza en el aula, sino que es un material más para facilitar el aprendizaje muchas veces complementado mediante el juego o la visualización de vídeos explicativos.

### **2.3. Métodos de enseñanza de la lectoescritura**

Llegados hasta aquí, surge la necesidad de detenerse a revisar los diferentes métodos de enseñanza de la lectoescritura. Según explican Lebrero y Lebrero (1999) tradicionalmente los métodos se han clasificado en:

- Métodos de proceso sintético.

- Métodos de proceso analítico.
- Métodos de proceso combinado, mixto, mitigado.

### 2.3.1. Métodos de proceso sintético

Los métodos sintéticos, también llamados ascendentes, son aquellos en los que se comienza trabajando desde unidades básicas como las letras y sílabas hasta unidades más complejas como palabras y frases.

A su vez dentro de este método, hay tres subtipos (Lebrero y Lebrero 1999, Magdalena 2022):

**Método alfabético:** su aprendizaje se realiza mediante la enseñanza del nombre de cada una de las letras en un orden determinado para ser combinadas una vez han sido aprendidas. Este método actualmente está en desuso debido a que puede provocar ciertas confusiones por incluir una vocal en el nombre de la letra; por ejemplo, si se enseña la letra ‘te’ cuando se tenga que escribir una palabra que contenga la grafía seguida de la vocal “e” puede suceder lo siguiente: “elefant\*” puesto que la vocal va incorporada en el nombre de la letra. Este ha sido el método utilizado de forma generalizada hasta hace bien poco en las escuelas.

**Método fonético:** como consecuencia de los errores que provocaba el uso del nombre de las letras apareció el método fonético, actualmente es el método más utilizado. El aprendizaje de la lectura se lleva a cabo mediante el sonido de la letra en vez del nombre. Esto permite trabajar la segmentación y discriminación fonológicas. Por ejemplo, para leer y escribir la palabra “sofá” sería:



**Método silábico:** actualmente también es uno de los métodos que está bastante extendido. En él las palabras se enseñan a leer y escribir combinando las vocales con las consonantes formando sílabas directas. Una vez han sido aprendidas se trabajan las sílabas inversas. Cuando las han interiorizado se combinan las sílabas formando palabras y después oraciones. Por ejemplo, si queremos leer y escribir la palabra *mapa* sería:

La /ma/ de mano con la /pa/ de pato. —————> Mapa

**Ventajas de los métodos sintéticos:**

- Permite un aprendizaje rápido y eficaz de la lectoescritura.
- Los niños y niñas adquieren autonomía a la hora de leer cualquier palabra.
- Logra que el niño/a descifre palabras a pesar de desconocer su significado.
- Evita la producción de errores gráficos.

**Desventajas de los métodos sintéticos:**

- Puede llegar a ser desmotivador para los niños/as.
- Puede fomentar una lectura y memorización mecanizada sin comprensión.
- Da lugar al silabeo o deletreo.

**2.3.2. Método de proceso analítico**

Lebrero y Lebrero (1999) definen este método como aquel que da prioridad a los factores psicológicos y educativos. Permiten llegar a la lectura con la ayuda del texto escrito sin tener la necesidad de la sistematización. Su objetivo es que los niños y niñas desde un principio conozcan el sentido de la palabra que tiene escrita.

Este método presenta inicialmente unidades complejas con significado (frases y palabras) hasta llegar a unidades sencillas sin significado (sílabas y las letras).

Dentro de este método analítico, el Método Doman es uno de los métodos que cuenta con mayor difusión respecto a la enseñanza de la lectoescritura. Fue creado por Glenn J. Doman (1919-2013). Según Glenn J. Doman:

Leer es una de las más altas funciones del cerebro humano; de todas las criaturas terrestres, solo las personas son capaces de leer.

Leer es una de las funciones más importantes de la vida, puesto que, virtualmente, todo el saber se basa en la capacidad de leer.

Es verdaderamente sorprendente que hayamos tardado tantos años en darnos cuenta de que cuanto más pequeño es un niño cuando aprende a leer, más fácil le resultará leer y mejor leerá. (1967: XXIII).

Este método consiste en enseñar a los niños y niñas el aprendizaje de la lectoescritura mediante la manifestación temprana de palabras escritas en tarjetas aprendiendo de este modo a asociar cada palabra con su pronunciación y significado. Además, las palabras se

enseñan en pequeños grupos y formando parte de la misma familia. En el método se debe ir introduciendo una nueva palabra cada día. El método Doman cuenta con siete etapas:

Primera etapa de diferenciación visual. Comienzan a leer solamente hasta dos palabras, por ejemplo, *mamá* y *papá*.

Segunda etapa. Se enseña a leer a los niños/as comenzando con palabras relacionadas con su cuerpo, por ejemplo, *esto es mano*.

Tercera etapa. Se continúa con la enseñanza de palabras, pero esta vez con vocabulario *doméstico*. Por ejemplo, familia, objetos que son de los niños/as o acciones.

Cuarta etapa. Se enseña a los discentes un vocabulario que le permita formar frases en la etapa siguiente.

Quinta etapa. Formación de frases y oraciones, por ejemplo, *Me llamo Mario, ¿cómo te llamas?*

Sexta etapa. Los niños/as ya están preparados para pasar a lectura de cuentos.

Séptima etapa. Se trabaja la enseñanza del abecedario terminando así de emplearse el método global separando las palabras de las frases u oraciones en sílabas y letras.

Sin embargo, este método a pesar de haber tenido una época de gran aceptación y difusión, hoy en día no goza de tanta fama. Pues ha recibido críticas acerca de su baja eficacia debido a no existir ninguna evidencia científica que respalde su teoría. No es tan sencillo como muestra Doman en su teoría, pues la enseñanza de la lectoescritura va más allá de mostrar a los niños y niñas tarjetas con el nombre de palabras, es más complejo. Es decir, esos estímulos deben ir acompañados de otras variables como es el caso del nivel de vocabulario y ortografía, su conocimiento fonológico, etc. (Ferrero 2018).

Ventajas de los métodos analíticos:

- ❖ Motivan al niño/a debido al éxito en reconocer rápidamente palabras simples.
- ❖ Tienen en cuenta los ritmos evolutivos de cada niño/a.
- ❖ Desarrollan el trabajo intelectual del alumno/a.

Desventajas de los métodos analíticos:

- ❖ Dificultan la lectura de palabras nuevas o desconocidas.
- ❖ Promueven que los niños y niñas adivinen las palabras disminuyendo la exactitud de leer.

- ❖ El niño/a solo aprende las palabras que se le enseñan sin tener la capacidad de asociarlas o relacionarlas con otros signos.

### **2.3.3 Métodos de proceso combinado, mixto, mitigado**

Estos métodos están basados en principios que beben tanto de los métodos sintéticos como de analíticos; recogen las ventajas de cada método con el objetivo de mejorar la enseñanza de la lectoescritura. Este es un método que está formado por una triple fase globalizadora-analítica-sintética.

Siguiendo las explicaciones del programa de lectoescritura creativa *Ludiletras*, el método mixto se trabaja desde dos perspectivas. La perspectiva sintético-fonética que prioriza que los niños y niñas aprendan las letras a través del juego asociando cada una de ellas a un gesto, palabra y fonema identificando así más fácilmente el número de letras de cada palabra. Además, permiten a su vez trabajar la fase silábica y finalmente la alfabética mediante el sonido de las letras y no por su nombre. Asimismo, desde la perspectiva global los niños y niñas mediante el uso de *bits* o imágenes identifican las palabras escritas dándoles significado gracias a la identificación y reconocimiento de las palabras y letras (Tekman Education 2023).

En definitiva, es un método que surge de la combinación de los métodos sintéticos y analíticos. Es por ello, por lo que las ventajas y desventajas de este son las mismas que las ya mencionadas en los respectivos métodos individuales (Pascual 2020).

### **2.4. Materiales para la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura**

A lo largo de la historia hemos vivido numerosos avances y cambios que han supuesto un antes y un después. Esto también ocurre en relación con la educación. Centrándonos en la enseñanza de la lectoescritura, la aparición de las nuevas tecnologías ha favorecido que se produjera un cambio también en los materiales de enseñanza de la lectoescritura. Por ejemplo, en la época de nuestros abuelos, estos aprendían a leer con cartillas y a escribir con tizas y un pizarrín. Sin embargo, actualmente hay múltiples materiales para poner en práctica dicha enseñanza, desde cartillas de lectura elaboradas por los docentes o diferentes editoriales hasta páginas webs interactivas dirigidas a enseñar la lectoescritura de una manera lúdica.

A continuación, se presenta una breve revisión de cómo han ido evolucionando los materiales de enseñanza de la lectoescritura desde la aparición de las primeras cartillas.

- *Cartilla Rápida de Lectura o Silabario*. Fue editada por Carles Dalmau en 1937. Es una cartilla sencilla que cuenta con quince lecciones a las cuales les corresponden dos letras del abecedario salvo la lección I que contiene las vocales, la lección X que contiene solo la letra

- “c” y las lecciones XIV y XV que trabajan las sílabas inversas y algunas mixtas. Se trabaja desde un método sintético alfabético, pues comienza enseñando las letras, las sílabas y finalmente palabras y frases.
- *Catón Moderno*. En los años 40 aparecen varias cartillas. Sin embargo, en este trabajo nos centramos en el *Catón Moderno*. Fue una de las primeras cartillas que comienza a trabajar a partir de las sílabas dejando a un lado el deletreo. Se empezaba enseñando las sílabas directas desde las más sencillas a las más complejas y se terminaba trabajando con las sílabas inversas y sílabas mixtas. Esta cartilla servía como método de lectura y escritura, pero a su vez era una enciclopedia que contenía temario religioso.
  - *Mi Cartilla*. En los años 50-60 la editorial Álvarez publicó varias cartillas. Una de ellas fue *Mi Cartilla*. Estaba compuesta por ocho partes, es decir, ocho cartillas en las que también se empleaba un método alfabético al comenzar a trabajarse en primera instancia las letras, y las sílabas tanto directas como inversas y mixtas para en segunda instancia pasar a trabajar las palabras y frases.
  - *Rayas*. Fue otra de las cartillas publicadas por la editorial Álvarez. Al igual que la anterior también está formada por varios volúmenes, en este caso tres. Empleaba igual el método alfabético, pues comenzaba desde las letras hasta la lectura de frases. Por ejemplo, para aprender la palabra *papá* primero se enseñaba que la letra “p” se une con la letra “a” y suena *pa*. Y, una vez adquiridas las sílabas se unían y se formaba la palabra ‘papá’.
  - *Paláu*. En los años ochenta aparece la cartilla *Paláu*. Es un método fotosilábico basado en el aprendizaje de la relación sonido-escritura de sílabas completas y ‘foto’ porque se utiliza una imagen cuya palabra comienza por la sílaba para ilustrarlas. Por ejemplo, una vez habían aprendido las vocales y las consonantes, para aprender las sílabas *ma*, *me*, *mi*, *mo* y *mu* las acompaña una imagen de una palabra que comienza por cada sílaba. Por ejemplo, para aprender *ma* aparece la imagen de una mano. Cabe destacar que esta cartilla actualmente sigue existiendo y se puede adquirir en las librerías manteniendo la misma estructura, pero con la diferencia de enseñarse con el método sintético fonético y no el alfabético.
  - *Micho*. Diez años más tarde, en los años 90, la editorial Bruño elabora la cartilla del método *Micho*. Está basado en el aprendizaje de la relación fonema-imagen. Esta cartilla fue completamente diferente a las anteriores, pues cada letra se presentaba a partir de las aventuras vividas por una familia de gatos. Cada consonante tenía un color diferente que

se mantiene a lo largo de toda la cartilla, además contenía tanto la letra de imprenta como la letra cursiva.

- *Letrilandia*. En los primeros años del siglo XXI se seguía haciendo uso de la cartilla, pero ya empezaba a evolucionar de forma notable, prueba de ello es la publicación en 2004 del método *Letrilandia*. Es un método similar a Micho, porque su elemento de motivación es la identificación de cada letra con un personaje. Las vocales son una familia real, mientras que las consonantes son diferentes personajes del reino. *Letrilandia* presenta las posibles combinaciones de cada consonante con las vocales mediante el uso de dibujos. El método de enseñanza es ascendente y fonético al aprender primero las letras a partir de sus sonidos y las sílabas para acabar formando palabras y frases. Además, esta cartilla al final tiene breves textos para fomentar la lectura.

Desde esta última cartilla y hasta la actualidad las editoriales han publicado métodos de enseñanza similares, como Ludiletras, un método mixto muy extendido. Sin embargo, la lectoescritura ya no se enseña exclusivamente a base cartillas, sino que en muchas escuelas complementan el uso de estos métodos más comerciales con cartillas de elaboración propia diseñadas por los docentes y que se utilizan de manera individualizada con los discentes también en las clases de apoyo. Además, el enfoque metodológico empleado en muchas escuelas es mixto, pues se suele empezar con una lectura global de los nombres de los niños al comienzo de la escuela con tres años para pasar a deducir cómo suenan las letras de forma individual a base de comparar los propios nombres. Después se trabaja letra por letra siguiendo un método sintético-fonético de forma sistematizada y regular como este tipo de aprendizaje requiere.

Para concluir con este apartado, falta comentar cómo las nuevas tecnologías han influido en la enseñanza de la lectoescritura. Para ello es necesario recurrir al concepto de la gamificación. Esta es una manera de facilitar la enseñanza de una manera lúdica y divertida que motiva a los niños a mejorar el aprendizaje de la lectoescritura mediante el juego (UNIVERSAE 2022). Es decir, hay numerosas páginas web y aplicaciones que permiten a los niños y niñas a aprender a leer y a escribir con juegos dirigidos, normalmente, por personajes que van guiando dicho aprendizaje. Algunos de ellos son: *Leo con Grin*, *Yo también leo*, *Leo con Leo*, *IQ Aprender a leer con juegos*, *ABC Dinos*, etc. Asimismo, hay gran variedad de vídeos explicativos que enseñan a los niños y niñas cada letra empleando un método sintético fonético, por ejemplo: *Smile and Learn*, *El Mono Sílabo*, *EducaPlanet*, etc. Muchos de ellos se utilizan también como complemento dentro de las aulas e incluso en el ámbito familiar.

### 3. Estudio

El estudio que se ha llevado a cabo tiene como objetivo confirmar, a través de las historias de vida de la muestra analizada, cómo se enseñaba a leer y a escribir durante la primera mitad del siglo XX y determinar si las experiencias recogidas ejemplifican la información recabada en la revisión teórica.

#### 3.1. Contexto

Para dar respuesta a la pregunta de investigación planteada se llevó a cabo un estudio con personas mayores con edades comprendidas entre los 78 y 99 años a los que se les realizó una entrevista (ver anexo 1). La entrevista está formada por cuestiones elegidas con intencionalidad.

Algunas entrevistas se llevaron a cabo en la Residencia para mayores *Edalia* ubicada en la localidad de Torrejón de Ardoz. Mientras que las otras entrevistas restantes se realizaron tanto a la abuela como a una conocida de la autora de este trabajo, como a las abuelas de amistades cercanas a la autora. Las respectivas entrevistas fueron llevadas a cabo en el mes de enero de 2023.

El estudio se realizó de forma individual. En la residencia se efectuó durante el turno de mañana, mientras que las demás se llevaron a cabo a lo largo de cinco tardes.

#### 3.2. La muestra

La entrevista fue realizada a personas mayores, doce de ellas del sexo femenino, mientras que del sexo masculino solo fueron cinco. Conviene destacar que una de esas diecisiete personas había trabajado como maestra, de modo que se le realizaron preguntas acerca de su infancia en la escuela, pero además de interesar su experiencia como aprendiz de la lectoescritura, también se le realizaron preguntas acerca de su labor como docente desde principios de los años 60 hasta comienzos del siglo XXI. Además, a pesar de que estas personas han sido entrevistadas en la Comunidad de Madrid, solo una había estudiado en dicha comunidad. El resto de los entrevistados habían estudiado en Castilla y León, Castilla-La Mancha, Cataluña, Andalucía y Aragón.

#### 3.3. Procedimiento

El planteamiento de este estudio tenía como principal objetivo realizar entrevistas a personas mayores. Sin embargo, al finalizarlas, algunas de ellas han tenido que ser excluidas

del estudio, puesto que la información proporcionada no aportaba datos relevantes para este trabajo. Todas las entrevistas descartadas forman parte de la muestra de la residencia.

Por lo tanto, la muestra final se limita a diez entrevistas cuya duración fue de treinta minutos aproximadamente para cada una de ellas. La entrevista tenía un total de cinco preguntas, salvo para la docente cuya entrevista constaba de dos preguntas relacionadas con su papel de alumna y cuatro cuestiones relacionadas con su papel como docente. Para la recogida de los datos se utilizaron dos instrumentos diferentes. Por un lado, en las entrevistas de la residencia la información fue recogida a mano mediante el uso de un cuaderno, mientras que la recogida de información de las entrevistas externas a la residencia se realizó mediante una grabación de audio, con el consentimiento previo de las personas implicadas.

A continuación, se muestran en la figura 2, algunos datos que definen la muestra analizada.

Nº de entrevistado	Edad	Fecha de nacimiento	Sexo	Lugar de nacimiento y escolaridad	Lengua materna	Lengua de escolarización	Escolarización sí/no	Edad inicio de la escuela	Edad finalización de la escuela	Continuó leyendo o escribiendo
1	86	1937	F	Alcalá de Henares	Castellano	Castellano	Sí	6	13	Sí
2	80	1943	M	Buenasbodas de la Jara (Toledo)	Castellano	Castellano	Sí	4	7-8	Sí
3	84	1939	M	Carenas (Zaragoza)	Castellano	Castellano	Sí	4	6	No
4	86	1938	M	Cataluña	Castellano	Castellano y catalán	Sí	4	11-12	No
5	90	1933	F	Argamasilla de Calatrava (Ciudad Real)	Castellano		No			No
6	96	1927	F	Villaviciosa de Córdoba	Castellano		No			Sí
7	94	1929	F	Villanueva del Campillo (Ávila)	Castellano	Castellano	Sí	6	14	Sí
8	83	1940	F	Palacios Rubios (Ávila)	Castellano	Castellano	Sí	7	14	Sí
9	88	1935	F	Horcajo de las Torres (Ávila)	Castellano	Castellano	Sí	6	14	No
10	80	1943	F	Arconada de Campos (Palencia)	Castellano	Castellano	Sí	4	19	Sí

Figura 2. Datos más relevantes de cada uno de los entrevistados<sup>1</sup>.

### 3.4. Análisis de los resultados

Tras la realización de las entrevistas se procedió al análisis de los datos más relevantes relacionados con diferentes aspectos: la asistencia o no a la escuela, el aprendizaje de la lectura y escritura, la metodología y materiales empleados en el aprendizaje, la edad con la que aprendieron a leer y a escribir y la edad de abandono de la escuela.

Respecto a la posibilidad de asistir a la escuela durante su infancia, solo dos de las diez personas entrevistadas, la entrevistada 5 y la 6, no tuvieron oportunidad de asistir al colegio

<sup>1</sup> El color amarillo hace referencia a la entrevistada que fue docente. Por otra parte, el color rosado hace referencia al entrevistado que aprendió a leer y escribir tanto en castellano como en catalán.

debido a las condiciones sociales de la época que les obligaron a ayudar tanto en casa como en el campo desde edades tempranas. El resto de los entrevistados sí acudió a la escuela, algunos durante más tiempo que otros, puesto que debido a las circunstancias personales de cada uno cada familia le daba una importancia distinta a la educación de ese momento.

En relación con los conocimientos de lectura y escritura cuando eran pequeños hay que destacar que todos los entrevistados, salvo la 5 y la 6, tuvieron la oportunidad de aprender a leer y escribir principalmente en la escuela además de confirmar que también lo reforzaban desde casa durante su infancia. Por su parte, de entre los entrevistados que no asistieron a la escuela, hay que destacar la experiencia relatada por la entrevistada 6 quien explica que cuando se mudó a Torrejón de Ardoz aprendió las nociones básicas de lectura y escritura para leer libros sencillos y realizar crucigramas gracias a los americanos de la base aérea. Esto es un dato que nos da a entender la diferente concepción que tenían los americanos respecto a la educación, puesto que consideraban importante que las personas que trabajaban con ellos en la base aérea aprendieran a leer y escribir.

Si nos centramos en los materiales que emplearon para aprender a leer y a escribir en la escuela, todos los entrevistados que fueron a la escuela confirmaron que aprendieron a leer y escribir mediante el uso de cartillas y enciclopedias, incluso uno de ellos, el entrevistado 2, especificó que utilizó el Catón, una cartilla de enseñanza de la lectoescritura que contenía además temario relacionado con la educación religiosa. Acompañados de estos materiales, todos ellos afirmaron que llevaban una pizarra o pizarrín y un cuaderno para escribir. Además, todos confirmaron que primero aprendían a leer y después a escribir, de esta manera se puede deducir que la lectura y la escritura no era trabajada de forma simultánea. Todos ellos aprendieron de la misma forma a pesar de haber nacido en diferentes zonas de España, pues se empleaba de forma generalizada el método alfabético, tal y como se deduce de las palabras de los entrevistados 1, 2 y 9; aprendieron con *mi mamá me mima* o *la eme con la ma*. Otro dato relevante que hay que destacar es que el entrevistado 4 aprendió a leer y escribir tanto en castellano como en catalán. Ya hemos hablado de los avances del gobierno republicano y de cómo uno de ellos fue trabajar la enseñanza de la lectoescritura tanto en la lengua materna como en la lengua oficial en aquellas Comunidades Autónomas en las que convivían dos lenguas. Resulta interesante ese dato, puesto que indica que el entrevistado 4, que había nacido en 1938 y, por lo tanto, estudió durante los primeros años de la dictadura, pudo aprender a leer y escribir tanto en castellano como en catalán.

Por último, otro aspecto por el que se preguntó fue sobre la edad con la que finalizaron sus estudios. Los entrevistados 2 y 3 terminaron la escuela a la edad de 6-8 años; la entrevistada 4 los finalizó entre los 11-12 años. Y, los entrevistados 1, 7, 8 y 9 salieron de la escuela con 13-14 años. El motivo principal por el que abandonaron la escuela a esas edades tan tempranas fue el mismo prácticamente para todos los entrevistados, la necesidad de ayudar en el hogar en el caso de las mujeres y trabajar fuera de casa para los hombres. En cambio, el caso de la entrevistada 10 es diferente, pues terminó a los 19 años después de un largo camino de estudios. Una vez terminados, para poder ser maestra tuvo que cursar estudios universitarios. Cuando los finalizó se presentó a las oposiciones y consiguió la plaza para trabajar como maestra.

Las entrevistas fueron diseñadas a partir de una serie de preguntas con intencionalidad que buscaban conocer la experiencia de los entrevistados en la escuela y cómo fue su proceso de aprendizaje de la lectoescritura, pero también se buscaba conocer la importancia que le daba en esa época al proceso de alfabetización. En ese sentido, hay que destacar la experiencia contada en una de las entrevistas, la 1, en la que la participante cuenta que tuvo que dejar los estudios debido a que en aquella época se le daba más importancia al trabajo y no a la educación; añade también que, si eras mujer, asistir a la escuela o poder continuar los estudios era una tarea mucho más que difícil. No obstante, la entrevistada 1 intentó, sin éxito, poder continuar estudiando, puesto que consideraba que para ella era importante formarse. Esto refleja la influencia e interés de los padres porque aprendieran o no y la prioridad que se le daba a la educación, pues el entrevistado 3 cuenta que sí acudió a la escuela, pero no asistía de forma regular, sino solo cuando no había mucho trabajo en casa. En definitiva, el modo de vida en aquella época fue uno de los condicionantes principales que influyeron en que, en este caso, algunos padres tomaran la decisión de mandar a trabajar a sus hijos y dejar los estudios para poder vivir, algo que actualmente es impensable en España, ya que todos los niños y niñas asisten a la escuela y la enseñanza es obligatoria hasta los 16 años.

Otro aspecto que se ha podido analizar en las entrevistas es si veían necesario o, por el contrario, no consideraban importante saber leer y escribir. En este sentido hay que decir que no todos los entrevistados respondieron a esta cuestión, sin embargo, la entrevistada 6 sí. Contó que ella consideraba importante aprender a leer y a escribir y que fue una pena no tener la suerte de ir al colegio de pequeña, pero que agradecía a los americanos que le enseñaran lo básico cuando tuvo que mudarse a la base aérea de Torrejón de Ardoz para trabajar, pues desde entonces nunca había dejado de hacerlo.

Por otro lado, otro aspecto que se analizó es si les hubiese gustado haber podido continuar sus estudios. En relación con esto, hay que destacar que ninguno de los entrevistados, salvo la entrevistada 10, pudieron continuar la escuela al tener que ayudar en las labores del hogar, en el caso de las mujeres y trabajar en el campo en el caso de los hombres. Sin embargo, llama la atención la experiencia del entrevistado 2, que explicó que tuvo que abandonar la escuela a los 7 años, pero hasta los 19 no dejó de estudiar por su cuenta, ya que, tras el trabajo, por las noches, acudía a clases particulares.

En definitiva, son muchos los factores que han influido en la historia de la enseñanza de la lectoescritura produciéndose un antes y un después en la misma.

En la figura 3, se presentan de manera resumida los datos analizados de las entrevistas realizadas y que han sido expuestas en los párrafos anteriores.

Nº de entrevistado	Acudió a la escuela	Conocimiento de lectoescritura en su infancia	Enseñanza de la lectoescritura con cartillas	Otro tipo de enseñanza de la lectoescritura	Salida de la escuela 6-8 años	Salida de la escuela 11-12 años	Salida de la escuela 13-14 años	Estudios Universitarios
1	SI	SI	SI	NO			SI	
2	SI	SI	SI	NO	SI			
3	SI	SI	SI	NO	SI			
4	SI	SI	SI	NO		SI		
5	NO	NO	NO	NO				
6	NO	NO	NO	SI				
7	SI	SI	SI	NO			SI	
8	SI	SI	SI	NO			SI	
9	SI	SI	SI	NO			SI	
10	SI	SI	SI	NO				SI

Figura 3. Recogida de datos de las entrevistas realizadas.

#### 4. Conclusión

La lectoescritura en Educación Infantil, como se ha repetido a lo largo de este trabajo, es un aprendizaje fundamental para el desarrollo del niño. Leer y escribir son una herramienta que les permitirá en un futuro vivir en sociedad. Sin embargo, este trabajo nace de la necesidad de saber desde cuándo la lectoescritura ha sido considerada como un aprendizaje prioritario en la vida del niño y de qué manera se ha puesto en práctica en la escuela para tratar de conocer cuándo se ha producido el cambio de concepción en los últimos años.

Al principio del estudio se esperaba encontrar una gran evolución de la enseñanza de la lectoescritura desde la experiencia vivida por nuestros mayores en la primera mitad del s. XX con respecto a la actual, que se ha visto confirmada especialmente con la aparición de las leyes de educación de la segunda mitad del s. XX. Por lo tanto, es evidente que ha habido un gran cambio, pero también que se ha producido de forma progresiva tal y como demuestran los datos consultados acerca de los datos de alfabetización del país.

Por otro lado, gracias a las historias de vida de las personas entrevistadas se ha podido confirmar el primer indicio de evolución en el aprendizaje y enseñanza de la lectoescritura al pasar de considerarse un aspecto secundario a comenzar a ganar una gran relevancia y peso en el currículum en la segunda mitad del siglo XX. A partir de este momento, la entrada en vigor de varias leyes educativas hasta el día de hoy ha supuesto que la educación sea obligatoria desde los 6 a los 16 años y la Educación Infantil, a pesar de no ser una etapa obligatoria, se ha convertido en la etapa clave en el aprendizaje de la lectoescritura de los niños. Asimismo, esta importancia que se ve reflejada en las leyes, tal y como ya se ha comentado, supone un cambio en la concepción de la lectoescritura ya que pasa a considerarse fundamental la necesidad de transmitir conocimientos básicos de lectura y escritura con el objetivo de que los niños y niñas pasen a la etapa de la Educación Primaria con un conocimiento básico de la misma.

Además, en este trabajo también se ha hecho un breve recorrido por los métodos y materiales para la enseñanza de la lectoescritura. Respecto a los métodos, su evolución ha sido más lenta, pues no ha sido hasta hace bien poco cuando se ha dejado de emplear el método sintético-alfabético para probar otras maneras de enseñar la lectoescritura y darse cuenta de que ese método, a pesar de haber servido para que muchas personas aprendieran a leer y escribir, quizás no era el más adecuado para atender a toda la diversidad del alumnado y que aprender cómo suenan las letras puede minimizar las dificultades en el aprendizaje. Y, en cuanto a los materiales, la evolución clave llega con la aparición de las nuevas tecnologías dejando a veces en un segundo plano las cartillas de lectura e introduciendo el juego como método de enseñanza.

A pesar de las dificultades acontecidas a lo largo de la historia reciente de España, la enseñanza de la lectoescritura ha ido ganando peso a lo largo de todos estos años, tal y como se puede ver en la tabla de índice de alfabetización. Pero si comparamos el presente con el pasado, en relación con la enseñanza de la lectoescritura, en el siglo XX prácticamente no hubo cambios; el niño llevaba la cartilla a clase y mediante el método sintético alfabético aprendían a leer a partir de la repetición de una misma letra, sílaba, frase o palabra. Mientras que en el siglo XXI la lectoescritura ya no se enseña de una única forma, sino que esta enseñanza es mucho más adaptada tanto al docente como al alumnado, siempre dependiendo del docente y del ritmo evolutivo de los discentes, pues actualmente la lectoescritura se enseña de forma más individualizada sacando incluso al alumno del aula.

Para concluir con este trabajo, es necesario recordar que se tienen que seguir investigando métodos y materiales que mejoren la enseñanza y aprendizaje de la

lectoescritura, pues, como hemos visto, la enseñanza de la lectoescritura de antes y de ahora, a pesar de sus semejanzas, no es la misma, ha evolucionado y posiblemente dentro de otros 40 años volverá a cambiar porque la historia, la sociedad y el mundo están en un constante cambio al que nos tenemos que adaptar.

## 5. Referencias bibliográficas

Álvarez, A. (1958): *Mi Cartilla*. Madrid: Edaf.

Benedí, L. (2012): La lucha por la escuela mixta. La coeducación durante la II República. En G. Vicente y Guerrero (Coord. y Ed. Lit.), *Estudios sobre la historia de la Enseñanza Secundaria en Aragón*, pp. 319-328. Institución Fernando el Católico.

Boza, M. y M. A. Sánchez (2004): Las Bibliotecas en las Misiones Pedagógicas. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 19(074), pp. 41-48.

Cortes Constituyentes. (1931): *Constitución de la República Española 9 de diciembre de 1931*.

Crego, R. (1989): Las colonias escolares durante la Guerra Civil (1936–1939). *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V, H.<sup>a</sup> Contemporánea*, 2, pp. 299-300. Recuperado de: <http://www.memoria-antifranquista.com/wp-content/uploads/2014/10/ROSAL%C3%8DA-CREGO-NAVARRO-La-colonias-escolares-durante-la-Guerra-Civil.pdf>

Dalmáu, C. (Eds.). (1937): *Silabario. Cartilla Rápida de Lectura*. Girona: Talleres Dalmáu Carles, Pla, E.C.

De Gabriel, N. (1992): *Alfabetización y Escolarización en España (El bienio 1887-1950)*. Recuperado de: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/71693/00820073003987.pdf?sequence=1>

Edelvives (1946): *Catón Moderno*. Zaragoza: Luis Vives.

Escalante, C. (2020): Cartillas de alfabetización en tiempos de guerra, España (1937) y México (1944). *Revista Mexicana De Historia De La Educación*, 8(15), pp. 120-121. Recuperado de: <https://doi.org/10.29351/rmhe.v8i15.187>

Fernández Soria, J. M. (2007): Iniciativas de Alfabetización en la España Republicana durante la Guerra Civil. *Revista Trasatlántica de Educación* 2(2), p. 98.

- Fernández Soria, J. M. (2010): La asistencia a la infancia en la Guerra Civil. Las colonias escolares. *Historia de la Educación* 6, pp. 97-107. Recuperado de: <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6737/6727>
- Ferrero, M. (2018): ¿Dónde están los niños genio de Glenn Doman? *Magisterio*. Recuperado de: <https://www.magisnet.com/2018/11/donde-estan-los-ninos-genio-de-glenn-doman/>
- García López, L. (2023): "Las mejores apps para aprender a leer", *Educación 3.0*. Recuperado de: <https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/apps-para-aprender-a-leer/>
- Doman, G. J. (1967): *Cómo enseñar a leer a su bebe*. Madrid: Aguilar.
- Gimeno, J. (2010): Esbozo de una utopía: las Misiones Pedagógicas de la II República española (1931-1939). *Revista teórica de la Facultad de Ciencias Sociales Faro* 7(13), p. 166.
- Goodman, K.S. (1998): *El Proceso de Lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. En Ferreiro, E. y Gómez, M. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Ciudad de México: Siglo XXI, pp. 13-28.
- Lebrero, M.<sup>a</sup> P. y M.<sup>a</sup> T. Lebrero (1999): *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*. Madrid: Síntesis.
- Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.
- Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se Modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Magdalena, A. (2022): *Métodos de enseñanza de la lectoescritura*. [Tesis de Maestría, Universidad Técnica de Ambato]. Recuperado de: <http://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/35435/1/TESIS%20con%20firma%20LISTA.pdf>

- Martínez, P., M. I. Sahuquillo y F. García (1981): *Micho 1 Lectoescritura*. Madrid: Bruño.
- Montagut, E. (2015): *La Educación en la Segunda República*. Recuperado de: <https://laicismo.org/la-educacion-en-la-segunda-republica/121339>
- Museo de Cáceres (2009): *Cartilla del método "Rayas" Editorial Sánchez Rodrigo. Plasencia, 1964 Papel Impreso*. Recuperado de: <http://museodecaceres.blogspot.com/2009/11/la-pieza-del-mes-diciembre-de-2009.html>
- Palau, A. (1981): *Paláu Método Fotosilábico 3.ª cartilla*. Madrid: Anaya.
- Pascual, S. (2020): *El proceso de enseñanza de la lectoescritura en Educación Infantil*. [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad Jaume I. Recuperado de: [https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/191909/TFG\\_2020\\_PascualLlorens\\_Silvia.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/191909/TFG_2020_PascualLlorens_Silvia.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Pérez, M. (2011): *La enseñanza en la Segunda República*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rodríguez Álvarez, A. (1958): *Rayas*. Plasencia: Sánchez Rodrigo.
- Sánchez, E. (2018): Las cartillas Micho para aprender a leer fueron un invento de tres maestras de Cuenca. El País. Recuperado de: [https://verne.elpais.com/verne/2018/03/19/articulo/1521470166\\_502901.html](https://verne.elpais.com/verne/2018/03/19/articulo/1521470166_502901.html)
- Tekman Education (2023): *Catálogo Ludiletras Lectoescritura Creativa*. Recuperado de: <https://cdn2.hubspot.net/hubfs/6022192/Catalogo%20Ludiletras%20CAST.pdf>
- UNIVERSAE (2022): *Gamificación educativa: concepto y ejemplos*. Recuperado de: [https://universae.com/blog/la-gamificacion-en-la-educacion/?utm\\_source=google&utm\\_medium=cpc&utm\\_campaign=Universae-Busqueda-DSA-ES-2023&utm\\_term=pros&utm\\_content=cv&utm\\_adgroup=DSA-GEN-KW&gclid=CjoKCQjwIumhBhCLARIsABO6p-wPv6vtAQM3VLu5wqbjw\\_xTfN\\_mLON9961wn9btQZCVUl-PU935zAgaAtFrEALw\\_wcB](https://universae.com/blog/la-gamificacion-en-la-educacion/?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=Universae-Busqueda-DSA-ES-2023&utm_term=pros&utm_content=cv&utm_adgroup=DSA-GEN-KW&gclid=CjoKCQjwIumhBhCLARIsABO6p-wPv6vtAQM3VLu5wqbjw_xTfN_mLON9961wn9btQZCVUl-PU935zAgaAtFrEALw_wcB)
- Usero, A. (2004): *Letrilandia. Libro de lecturas*. Madrid: Edelvives.

## 6. Anexos

## ANEXO 1. ENTREVISTAS

Entrevista N.º 1

<b>NOMBRE:</b>	<b>EDAD:</b>	<b>SEXO:</b>	<b>LUGAR DONDE VIVIÓ DE PEQUEÑO/A:</b>
Manuela	86	Femenino	Alcalá de Henares
<b>Pregunta 1: ¿Sabe leer, escribir o ambas?</b>			
Sí, aprendí en el colegio.			
<b>Pregunta 2: ¿Acudió usted a la escuela cuando era pequeño/a?</b>			
Empecé a ir al colegio en el año 1942 al Colegio Filipense de las monjas. Allí hice hasta cultura general.			
<b>Entonces, ¿recuerda cómo le enseñaron a leer y escribir sus maestros/as?</b>			
Sí, me enseñaron a leer con el método de la eme con la a, ma. Teníamos un librito de lectura de infantil. Y, la escritura fue rellenando los cuadernos de caligrafía y escribiendo nuestro nombre en un pizarrón con tiza.			
Yo aprendí a leer enseguida entonces me pasaron de curso y ya los libros eran diferentes, que llevábamos para cada cosa llevábamos un libro. Yo empecé a escribir bien cuando en el año 42 yo tenía 5 años entré al colegio, bueno pues ya con 6 yo leía y escribía, pues ya yo empecé a dar lecciones de memoria. Yo daba lecciones de Geografía, Historia de España, Matemáticas, entonces no se llamaba Matemáticas, se llamaba Aritmética, Ciencias y no sé si alguna cosa más, porque también teníamos Humanidad, Orden y Aseo.			
<b>¿El colegio donde estudiaba era una escuela mixta o solo de niñas?</b>			
Era una escuela de niñas, las profesoras eran monjas,			
<b>Pregunta 3: ¿A qué edad dejó usted los estudios?</b>			
Terminé a los 13 años.			
<b>¿Por qué?</b>			
Pues mira mi padre tenía una fábrica de pan. Entonces los padres en aquella época, no todos, pero muchos no le daban importancia a la cultura y mucho menos las mujeres, entonces para mi padre yo ya sabía todo. De todas formas, yo, mira con 10 años a mí las monjas me dan una hoja para empezar el ingreso en el Bachillerato que se hacía a los 11 años, entonces yo llevo la hoja a mi casa y en vez de dársela a mi padre, se la di a mi madre. Mi madre estaba con otra señora, y me dice “¿Esto qué es?”, y le digo: una hoja para hacer el ingreso para el bachillerato, y me dice “y eso, ¿eso cuesta mucho? Y dice la otra señora “uy, si eso es carísimo” y dice mi madre “pues entonces no” sin más. Y yo con 10 años cogí la hojita y fui a mi monja y le dije: no lo voy a hacer. Si yo la hoja se la doy a mi padre a lo mejor mi padre me dice “sí, hazlo”, entonces hubiese hecho el Bachillerato. Pero mi padre, yo tenía 13 años, y lo que hizo fue ponerme a vender pan. Y recuerdo que una mañana entraron dos			

monjas y una de ellas había sido profesora mía y le dijo a mi padre “¿Esta niña no va a volver al colegio? Y mi padre le dijo “posiblemente no” y dijo ella “pues que pena”. Y no volví.

**Pregunta 4: Tras salir de la escuela, ¿siguió usted practicando la lectura y la escritura?**

Siempre me ha gustado leer, entonces desde que salí de la escuela yo he leído mucho, sobre todo de Historia o Geografía. He puesto siempre mucha atención en aprender en la televisión, en documentales, en libros.

Mira te voy a contar, yo me caí hace tiempo y me rompí el brazo y fui a mi doctora, y me dijo “Manuela, ¿usted lee?” y le dije que sí, y me preguntó ¿Y qué lee? Esos días había coincidido que había pasado por una librería y vi un libro que era *La Alta Edad Media*, y yo la Baja Edad Media me la sabía bien, pero porque la había estudiado y la había vivido, pero de la Alta Edad media sabía poco y me compré el libro. Pero ahora ya no puedo leer. Me regaló mi hijo un libro por mi cumpleaños y salía todas las tardes a mi terraza a leer un poco, pero cuando llevaba ya setenta hojas leídas, empecé a ver que las letras estaban todas torcidas, entonces estaba mi marido al lado y me dice llama a la doctora. Y llamé a mi doctora y me dice inmediatamente vaya usted al hospital, y fui al hospital y me dijeron que tenía la mácula mal y a partir de ese momento no he podido leer.

**Pregunta 5: En el caso de que usted haya tenido hijos/as, ¿les ayudó en su proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en casa tras lo aprendido por usted en su infancia?**

Sí, tengo hijos, pero les ayudé poco porque ellos tenían otros métodos de enseñanza y había cosas que no entendía. Mira yo aprendía todo de memoria y ellos no, todo era escrito era otro método de enseñanza y les pude ayudar poco. Eso sí, les compraba libros de lectura infantil y alguna vez se los he leído.

Entrevista N.º 2

<b>NOMBRE:</b>	<b>EDAD:</b>	<b>SEXO:</b>	<b>LUGAR DONDE VIVIÓ DE PEQUEÑO/A:</b>
Samuel	80	Masculino	Buenasbodas de la Jara (Toledo)
<b>Pregunta 1: ¿Sabe leer, escribir o ambas?</b>			
Sí, sé leer y escribir perfectamente.			
<b>Pregunta 2: ¿Acudió usted a la escuela cuando era pequeño/a?</b>			
Sí, yo fui a la escuela de pequeño y ya cuando fui un poco más mayor iba a la escuela, a cuidar el ganado y luego por la noche iba a clases particulares, las daba una profesora del colegio de niñas. Era una época muy dura.			
<b>Entonces, ¿recuerda cómo le enseñaron a leer y escribir sus maestros/as?</b>			
Sí, entonces estaban la Cartilla primaria de “Mi mamá me ama” y “Yo amo a mi mamá”. Luego vinieron las Cartillas segundas y después venía otro librito un poquito mayor que era El Catón, todos eran solo para aprender a leer. Y el escribir pues con bolígrafo y con tizas en el encerado.			
En casa a veces escribía o leía y mis padres me ayudaban que también sabían leer y escribir, pero lo que se me daba muy bien era las matemáticas. Después de la escuela iba a trabajar o a jugar.			

<p><b>Y el colegio donde estudiaba, ¿era una escuela mixta o solo de niños?</b></p> <p>Era un colegio de niños.</p>
<p><b>Pregunta 3: ¿A qué edad dejó usted los estudios?</b></p> <p>A los 7 – 8 años me fui del colegio.</p> <p><b>¿Por qué?</b></p> <p>Era una época muy dura y había que ayudar en casa.</p>
<p><b>Pregunta 4: Tras salir de la escuela, ¿siguió usted practicando la lectura y la escritura?</b></p> <p>Estuve en clases particulares, no me acuerdo, creo que hasta los 12 años mientras trabajaba cuidando el campo. Luego de los 15 a los 19 estuve en un colegio de Madrid, pero prácticamente no me sirvió de nada porque yo tengo una deficiencia, estuve trabajando en la Once y tuve que aprender el Braille y salí de allí digamos que con la noción básica. A los 19 años dejé completamente de estudiar para solo trabajar.</p>
<p><b>Pregunta 5: En el caso de que usted haya tenido hijos/as, ¿les ayudó en su proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en casa tras lo aprendido por usted en su infancia?</b></p> <p>No tuve hijos, estoy soltero.</p>

Entrevista N.º 3

<b>NOMBRE:</b>	<b>EDAD:</b>	<b>SEXO:</b>	<b>LUGAR DONDE VIVIÓ DE PEQUEÑO/A:</b>
Tomás	84	Masculino	Carenas (Zaragoza)
<p><b>Pregunta 1: ¿Sabe leer, escribir o ambas?</b></p> <p>Pues sí, no mucho, pero me defiendo.</p>			
<p><b>Pregunta 2: ¿Acudió usted a la escuela cuando era pequeño/a?</b></p> <p>Sí.</p> <p><b>Entonces, ¿recuerda cómo le enseñaron a leer y escribir sus maestros/as?</b></p> <p>Pues con el libro, una cartilla de letras grandes cuando éramos pequeños y con libros cuando éramos más grandes en la escuela primaria. Para escribir utilizábamos un cuaderno de dos líneas para no irte a los lados.</p>			
<p><b>Pregunta 3: ¿A qué edad dejó usted los estudios?</b></p> <p>Casi ni entré, estuve hasta los 6 años yendo cuando en casa no había nada que hacer y mis padres me mandaban a la escuela.</p> <p><b>¿Por qué?</b></p> <p>Cuando había faena en el campo, había que ir al campo a coger uvas, almendra, a todo. Además, cuando faltabas a la escuela te ponían el último, y yo siempre estaba el último así que dije ahora no voy a ningún sitio.</p> <p><b>Y el colegio donde estudiaba, ¿era una escuela mixta o solo de niños?</b></p> <p>Escuela de niños.</p>			

**Pregunta 4: Tras salir de la escuela, ¿siguió usted practicando la lectura y la escritura?**

No, al salir de la escuela me mandaron a trabajar en los corderos y en los ratos libres a jugar.

**Pregunta 5: En el caso de que usted haya tenido hijos/as, ¿les ayudó en su proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en casa tras lo aprendido por usted en su infancia?**

No tengo hijos.

#### Entrevista N.º 4

<b>NOMBRE:</b>	<b>EDAD:</b>	<b>SEXO:</b>	<b>LUGAR DONDE VIVIÓ DE PEQUEÑO/A:</b>
Eugenio	85	Masculino	Cataluña
<b>Pregunta 1: ¿Sabe leer, escribir o ambas?</b>			
Sí, claro. A los 4 años yo ya sabía leer, escribir no, pero leer sí.			
<b>Pregunta 2: ¿Acudió usted a la escuela cuando era pequeño/a?</b>			
Sí, a la Escuela Nacional y de pequeño a las Escuelas Pías.			
<b>Entonces, ¿recuerda cómo le enseñaron a leer y escribir sus maestros/as?</b>			
De pequeño fui a las Escuelas Pías que así se llamaban y ahí aprendí a leer muy fácil, me enseñaban las letras y las sílabas, la pronunciación sílaba por sílaba y luego coordinaba toda la palabra. Luego de pequeño mis padres se fueron a Cataluña y estuve viviendo en cuatro sitios de Cataluña. Uno de ellos estaba cerca de una biblioteca y ahí leía cuentos. Y bueno a escribir aprendí en la Escuela Nacional, primero nos enseñaron a escribir mediante caligrafía con palotes y después con lápices.			
<b>Aprovechando que me ha dicho que estudió en Cataluña, ¿aprendió en catalán o en castellano?</b>			
Había maestros castellanos y catalanes. Yo estaba con un tal Don Joaquín que ese daba castellano, pero había otros donde eran catalanes y enseñaban catalán. Pero vamos yo aprendí el catalán de niño, que ya se me ha olvidado.			
<b>Y el colegio donde estudiaba, ¿era una escuela mixta o solo de niños?</b>			
Escuela de niños.			
<b>Pregunta 3: ¿A qué edad dejó usted los estudios?</b>			
A los 11 o 12 años.			
<b>¿Por qué?</b>			
Porque mis padres como por trabajo estuvieron en varios sitios, pues yo ya me cansé de estudiar.			
<b>Pregunta 4: Tras salir de la escuela, ¿siguió usted practicando la lectura y la escritura?</b>			
Cuando estaba en el colegio pues leía cuentos y eso. Pero cuando salí de la escuela y cumplí una edad tuve que ir al servicio militar y cuando lo terminé me fui a Inglaterra y allí estuve siete años trabajando. Primero fui con			

una especie de contrato a coger patatas y cuando terminó me fui haciendo *autostop* a Londres y encontré trabajo fregando platos, durante esos años chapurreé un poco el inglés.

**Pregunta 5: En el caso de que usted haya tenido hijos/as, ¿les ayudó en su proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en casa tras lo aprendido por usted en su infancia?**

No, al estar viajando no busqué pareja y llevo toda la vida soltero.

Entrevista N.º5

<b>NOMBRE:</b>	<b>EDAD:</b>	<b>SEXO:</b>	<b>LUGAR DONDE VIVIÓ DE PEQUEÑO/A:</b>
Constanza	90	Femenino	Argamasilla de Calatrava (Ciudad Real)
<b>Pregunta 1: ¿Sabe leer, escribir o ambas?</b>			
No sé leer ni escribir ya que desde pequeña tuve que trabajar en casa.			
<b>Pregunta 2: ¿Acudió usted a la escuela cuando era pequeño/a?</b>			
No pude ir a la escuela porque tuve que trabajar en casa y en el campo y eso fue lo que me impidió ir.			
<b>A pesar de no poder haber ido a la escuela, ¿recuerda si eran escuelas mixtas o solo de niños?</b>			
No lo sé, me gustaría poder responderte, pero mi infancia se basó en trabajar.			
<b>Pregunta 3: ¿A qué edad dejó usted los estudios? ¿Por qué?</b>			
Como te he dicho antes al empezar a trabajar en casa y en el campo no pude ir a la escuela entonces no pude empezar mis estudios.			
<b>Pregunta 4: Durante su infancia, ¿practicó usted la lectura y la escritura en algún momento?</b>			
No, yo siempre he hecho encajes de bolillos y eso era a lo que me dedicaba en el tiempo que tenía después de venir del campo y no tenía tiempo para poder aprender a escribir o leer.			
<b>Pregunta 5: En el caso de que usted haya tenido hijos/as, ¿les ayudó en su proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en casa tras lo aprendido por usted en su infancia?</b>			
Sí, tengo hijos, pero ellos sí fueron a la escuela, ya que, yo no podía enseñarlos ni a escribir ni a leer. Aunque mi hijo tuvo que dejarlo para cuidar de mi hija que era más pequeña, y ellos al final fueron los que me enseñaron a escribir mi nombre que es lo único que sé escribir ahora.			

## Entrevista N.º 6

<b>NOMBRE:</b> María Josefa	<b>EDAD:</b> 96	<b>SEXO:</b> Femenino	<b>LUGAR DONDE VIVIÓ DE PEQUEÑO/A:</b> Villaviciosa de Córdoba
<b>Pregunta 1: ¿Sabe leer, escribir o ambas?</b>			
Aprendí un poquito ya aquí en Torrejón. Me vine de Córdoba porque no había trabajo y me fui con los americanos a trabajar. Estuve siete años con los americanos, entonces los sábados y los domingos íbamos a la Casa de los Jubilados y nos daban colegio y ahí aprendí a poner mi nombre y a leer un poquito, además de las labores del hogar que me enseñaban en casa.			
<b>Pregunta 2: ¿Acudió usted a la escuela cuando era pequeño/a?</b>			
No. Me crié en el campo, mi padre era ganadero y me crié en el campo			
<b>Pregunta 3: ¿A qué edad dejó usted los estudios? ¿Por qué?</b>			
No acudí a la escuela.			
<b>Pregunta 4: ¿Siguió usted practicando la lectura y la escritura tras empezar a trabajar o mientras estaba en el hogar?</b>			
Siempre lo he hecho y lo hago hoy, hago los crucigramas o me leo los libros que me gustan. Siempre me he formado en lo que he podido. Me gustaba escribir y empecé a escribir partes de una novela que leía, y luego ya pues pongo mi nombre.			
<b>Pregunta 5: En el caso de que usted haya tenido hijos/as, ¿les ayudó en su proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en casa tras lo aprendido por usted en su infancia?</b>			
Sí tengo hijos, pero no pude ayudarles de pequeños, pues tenía mucho trabajo en mi casa y además se me juntaban con el trabajo en la casa de los ricos donde trabajaba.			

## Entrevista N.º 7

<b>NOMBRE:</b> Librada	<b>EDAD:</b> 94	<b>SEXO:</b> Femenino	<b>LUGAR DONDE VIVIÓ DE PEQUEÑO/A:</b> Villanueva del Campillo (Ávila)
<b>Pregunta 1: ¿Sabe leer, escribir o ambas?</b>			
Sí, sé leer y sé escribir.			
<b>Pregunta 2: ¿Acudió usted a la escuela cuando era pequeño/a?</b>			
Sí, fui a la escuela, pero no iba todos los días, iba cuando podía.			
<b>Entonces, ¿recuerda cómo le enseñaron a leer y escribir sus maestros/as?</b>			
Sí, recuerdo que me enseñaban con una de esas enciclopedias que tenían todo el temario de las diferentes asignaturas en un solo libro.			

<p><b>Y el colegio donde estudiaba, ¿era una escuela mixta o solo de niños?</b></p> <p>Mi colegio admitía a niños y a niñas, pero yo iba a una clase donde solo había niñas.</p>
<p><b>Pregunta 3: ¿A qué edad dejó usted los estudios?</b></p> <p>A los 14 años.</p> <p><b>¿Por qué?</b></p> <p>Tuve que ayudar en las tareas del hogar, así que dejé los estudios para trabajar en casa.</p>
<p><b>Pregunta 4: Tras salir de la escuela, ¿siguió usted practicando la lectura y la escritura?</b></p> <p>Yo, leer siempre he leído, y, a día de hoy sigo leyendo, pero escribir desde que salí de la escuela, no he practicado nada. Solo escribo mi firma.</p>
<p><b>Pregunta 5: En el caso de que usted haya tenido hijos/as, ¿les ayudó en su proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en casa tras lo aprendido por usted en su infancia?</b></p> <p>Sí, tengo hijos y les ayudé en los deberes que traían de la escuela siempre que podía.</p>

Entrevista N.º8

<b>NOMBRE:</b>	<b>EDAD:</b>	<b>SEXO:</b>	<b>LUGAR DONDE VIVIÓ DE PEQUEÑO/A:</b>
María Concepción	83	Femenino	Palacios Rubios (Ávila)
<p><b>Pregunta 1: ¿Sabe leer, escribir o ambas?</b></p> <p>Sí, se leer y escribir.</p>			
<p><b>Pregunta 2: ¿Acudió usted a la escuela cuando era pequeño/a?</b></p> <p>Sí, fui a la escuela de los 7 a los 14 años.</p> <p><b>Entonces, ¿recuerda cómo le enseñaron a leer y escribir sus maestros/as?</b></p> <p>Recuerdo que nos enseñaban con la mano dura y con cuadernillos como los cuadernillos <i>Rubio</i>, diciendo la <i>eme</i> con la <i>a</i>, <i>ma</i>.</p> <p><b>Y el colegio donde estudiaba, ¿era una escuela mixta o solo de niños?</b></p> <p>Las clases eran solo de niñas.</p>			
<p><b>Pregunta 3: ¿A qué edad dejó usted los estudios?</b></p> <p>Dejé los estudios a los 14 años.</p> <p><b>¿Por qué?</b></p> <p>Porque era la edad a la que todos podían acceder. A partir de ahí solo podían estudiar los que tenían mucho dinero en las ciudades.</p>			
<p><b>Pregunta 4: Tras salir de la escuela, ¿siguió usted practicando la lectura y la escritura?</b></p> <p>Sí, seguí practicando sobre todo la lectura con los periódicos.</p>			

**Pregunta 5: En el caso de que usted haya tenido hijos/as, ¿les ayudó en su proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en casa tras lo aprendido por usted en su infancia?**

Sí, y les ayudé practicando con ellos como me enseñaron a mí, comprándoles cuadernillos de lectura y escritura para que practicasen también en casa.

#### Entrevista N.º 9

<b>NOMBRE:</b>	<b>EDAD:</b>	<b>SEXO:</b>	<b>LUGAR DONDE VIVIÓ DE PEQUEÑO/A:</b>
Encarnación	88	Femenino	Horcajo de las Torres (Ávila)
<b>Pregunta 1: ¿Sabe leer, escribir o ambas?</b>			
Sí, sé tanto leer como escribir.			
<b>Pregunta 2: ¿Acudió usted a la escuela cuando era pequeño/a?</b>			
Sí, con 6 años entré yo en la escuela, todo lo que aprendí antes fue en casa, y mira si era lista, que aprendí a leer sola. Leía cartillas de lectura.			
<b>Entonces, ¿recuerda cómo le enseñaron a leer y escribir sus maestros/as?</b>			
Yo recuerdo que cuando era pequeña, cuando empezábamos a leer cogíamos la cartilla a, e, i, o, u, era lo primero que teníamos que leer y aprender esas letras, cuando las aprendías luego ya te iban diciendo la <i>eme</i> con la <i>a</i> , <i>ma</i> , la <i>eme</i> con la <i>i</i> , <i>mi</i> , la <i>eme</i> con <i>u</i> , <i>mu</i> , la del esto la del otro y en casa lo mismo.			
A escribir, pues, tres cuartos de lo mismo nos enseñaban con tiza y cuando ya era lapicero es porque ya sabíamos escribir mejor. Primero aprendíamos en el pizarrín y cuando ya lo habías aprendido pasabas al cuaderno. Aprendíamos con una cartilla y lo que leíamos y escribíamos era de la cartilla			
<b>Y el colegio donde estudiaba, ¿era una escuela mixta o solo de niños?</b>			
La escuela era lo que hoy en día es el ayuntamiento del pueblo, ahí había esta escuela que era de pared de madera cerrada y estaba la otra escuela, es decir, en una misma habitación con un biombo de madera se separaba la clase de niños de la clase de niñas.			
<b>Pregunta 3: ¿A qué edad dejó usted los estudios?</b>			
Yo dejé los estudios a los 14 años.			
<b>¿Por qué?</b>			
Porque se estudiaba hasta esa edad, aunque tuve que salir para ayudar a trabajar.			
<b>Pregunta 4: Tras salir de la escuela, ¿siguió usted practicando la lectura y la escritura?</b>			
No, teniendo que ayudar en casa a mi madre, fue imposible sacar tiempo para leer o escribir.			
<b>Pregunta 5: En el caso de que usted haya tenido hijos/as, ¿les ayudó en su proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en casa tras lo aprendido por usted en su infancia?</b>			

Sí, yo empezaba con el más mayor la *eme* con la *a*, *ma*...En cambio, ya cuando llegaron los otros no hizo falta nada, de unos a otros ya se ayudaban.

Entrevista N.º 10

<b>NOMBRE:</b> Mercedes	<b>EDAD:</b> 80	<b>SEXO:</b> Femenino	<b>LUGAR DONDE VIVIÓ DE PEQUEÑO/A:</b> Arconada de Campos (Palencia)
<p><b>Pregunta 1: ¿Qué tuvo que hacer para ser maestra?</b></p> <p>Pues mira antes de estudiar el Magisterio de pequeña fui a la escuela de mi pueblo, había una de niños y una de niñas hasta los 10 años. Después me llevaron al colegio Filipenses de Palencia donde estuve interna 8 días para hacer el ingreso a bachillerato. Y, ya fue después de terminar el bachiller, fue cuando empecé Magisterio. En León estudié los dos primeros años y ya en Palencia hice el tercer año y me presenté a la oposición.</p>			
<p><b>Pregunta 2: ¿Recuerda cómo enseñaba a leer y escribir al alumnado?</b></p> <p>Al igual que como yo aprendí, primero enseñaba las letras, después las sílabas y ya finalmente las palabras. Lo más difícil era aprender las letras.</p>			
<p><b>Pregunta 3: ¿Qué métodos y materiales de enseñanza empleó?</b></p> <p>Pues mira, de materiales no teníamos nada, la cartilla y la enciclopedia donde venía todo. Comenzaba con la enciclopedia elemental, pero primero tenían que saber leer por eso había que llevar la cartilla. La primera cartilla que trabajé fue <i>Mi Cartilla</i> y he ido trabajando pues con las cartillas que se iban publicando y que la escuela trabajaba, por ejemplo, también casi en los últimos años antes de jubilarme trabajé <i>Micho</i>, no sé si te suena, pero era muy curiosa.</p>			
<p><b>Pregunta 4: ¿Hizo uso de los mismos materiales y métodos mientras ejercía como docente o llevo a cabo alguna modificación?</b></p> <p>Sí, siempre trabajábamos siguiendo la misma línea que yo me recuerde.</p>			
<p><b>Pregunta 5: ¿Recuerda cómo le enseñaron a leer y escribir?</b></p> <p>Pues mira todo el material que llevábamos a clase era metido en un cabás, una especie de cajita que te traían los reyes, pues porque era lo que había. Llevábamos la pizarra con el pizarrín, un cuaderno y un estuche de madera donde llevábamos las pinturas, también llevábamos una cartilla, había la cartilla primera, segunda, la tercera y ya pues aprendías a leer, pero no solo era labor de la profesora, eh, que los padres también ayudaban en casa, mis padres me han ayudado mucho también.</p> <p>Ahora para leer, nosotros aprendíamos primero las letras, que las hilábamos con las sílabas y luego formábamos palabras, vamos el tradicional de siempre. A mí la verdad que siempre me ponían a leer y a escribir con las mayores. Y luego, pues primero aprendíamos a leer y escribir con la pizarra y el pizarrín y cuando ya sabías hacerlo bien pasabas a utilizar el cuaderno.</p>			

**Pregunta 6: ¿A qué edad finalizó sus estudios?**

Yo fui pronto a la escuela, figuro que a los 4 años y dejé de estudiar cuando aprobé las oposiciones con 19 años que comencé a trabajar de maestra.

The background of the slide is a horizontal band with a geometric, low-poly design. It features several overlapping shapes in various shades of teal and light green, creating a modern and abstract aesthetic.

*Aula*

# La competencia sociolingüística en el aula de español como lengua extranjera: propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de las variedades lingüísticas

Laura M. Aliaga Aguza y Andrea Sánchez Vicente  
Universidad Isabel I

**RESUMEN:** El objetivo de este artículo es ofrecer distintas propuestas didácticas con las que trabajar las distintas variedades lingüísticas en los diferentes niveles de competencia según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (Consejo de Europa 2002, 2021). En primer lugar, abordaremos la variedad diatópica a partir de un ejemplo para cada uno de los grupos base (A, B y C). Después, prestaremos atención a la variedad diafásica y procederemos de la misma manera, por lo que se mostrarán tres ejemplos (uno por nivel) con actividades para trabajar esta variedad. A continuación, los casos se vincularán a la variedad diastrática y, por último, a la variedad diacrónica. Con esta metodología pretendemos, por un lado, ofrecer un repertorio de actividades para trabajar las variedades en el aula; y, por otro, concienciar a los docentes sobre la importancia de los aspectos sociopragmáticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español.

**PALABRAS CLAVE:** competencia sociolingüística, español como lengua extranjera, didáctica, variación, aula.

## The sociolinguistic competence in the Spanish as a foreign language classroom: didactic proposal about how to teach language varieties

**ABSTRACT:** The aim of this article is to offer a didactic proposal in order to teach the different language varieties in the four CEFR (*Common European Framework of Reference for Languages*) competence levels (Consejo de Europa 2002, 2021). First, we will show how to teach the diatopic variety with one example for each level (A, B, C). Afterward, we will show how to teach the diastratic variety following the same pattern. Finally, activities will be related to the diachronic variety and to the diatopic variety. On the one hand, we intend to present an activities' repertoire to teach language varieties. On the other hand, we want to make teachers aware of how important socio-pragmatic features are in the teaching-learning process of Spanish.

**KEYWORDS:** sociolinguistic competence, Spanish as a foreign language, didactics, variation, classroom.

## 1. Introducción

Desde hace unas décadas hasta ahora, la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) ha experimentado un gran auge. Así, cada vez son más las personas que deciden aprender este idioma. Por ello, la docencia de español se ha especializado y se tiende a formar hablantes sociolingüísticamente competentes, para lo que se ha de prestar atención a la competencia comunicativa del alumnado. En concreto, es necesario que el estudiante adquiera tres competencias básicas: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, y la competencia pragmática.

Partiendo de esta premisa, en este artículo, pretendemos centrarnos en la competencia sociolingüística. Esta, según el Instituto Cervantes, se entiende como “la capacidad de una persona para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso” (Atienza *et al.* 2008). Para que los aprendientes puedan desarrollar dicha competencia de forma efectiva, el docente de español debe atender en el aula diferentes variedades lingüísticas que, aunque no afecten a la comunicación en sí entre hablantes nativos, pueden dificultar el entendimiento en hablantes no nativos, como son las variedades diatópicas, las variedades diacrónicas, las variedades diastráticas y las variedades diafásicas.

Además, la importancia de trabajar las variedades de la lengua en el aula de español se sustenta en varios factores: al trabajar estas variedades, el estudiante toma conciencia de la diversidad lingüística que existe en el español y, al mismo tiempo, aprende a comunicarse en todas las situaciones comunicativas en las que se involucre (Aliaga Aguza 2020): formales, informales, atendiendo a diferentes registros, en contacto con diferentes dialectos, etc. Sin embargo, antes de introducir esta temática en el aula hay que tener algunos aspectos en cuenta, como son el nivel de competencia en español del grupo-clase, el contexto de aula en el que nos encontremos, los intereses del alumnado, su motivación, así como su edad, lengua materna y conocimientos de otras lenguas. Todo ello nos ayudará a diseñar la actividad que sea más adecuada para cada caso.

A lo largo de estas líneas, ofreceremos varios ejemplos para trabajar las variedades en el aula de español como lengua extranjera en distintos niveles. En primer lugar, presentaremos el marco teórico. Posteriormente, explicaremos la aplicación práctica, que dividiremos en cuatro partes diferenciadas, según la variedad que se esté trabajando: variedad diafásica, variedad diastrática, variedad diacrónica y variedad diatópica. En todos los apartados procederemos de la misma manera, esto es, ofreceremos tres ejemplos para cada uno de los

grupos base (A, B y C) de la enseñanza de español según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (Consejo de Europa 2002, 2021). No obstante, nos parece conveniente señalar que, por cuestiones de espacio, no desarrollaremos las propuestas didácticas, ya que preferimos mostrar todas las ideas y no centrarnos solo en una de ellas de forma más detallada. Sin embargo, se ofrecerá la suficiente información como para poder llevarlas al aula. Por último, nos centraremos en las conclusiones pertinentes. Con todo ello, pretendemos, por un lado, ofrecer un repertorio de actividades para trabajar las variedades en el aula; y, por otro, concienciar a los docentes sobre la importancia que posee introducir aspectos sociopragmáticos en el aula de español.

## 2. Marco teórico: las variedades lingüísticas del español

El *Diccionario de términos clave de ELE* define la variación lingüística como:

El uso de la lengua condicionado por factores de tipo geográfico, sociocultural, contextual o histórico. La forma como los hablantes emplean una lengua no es uniforme, sino que varía según sus circunstancias personales, el tiempo y el tipo de comunicación en que están implicados. En función del factor que determina el distinto empleo de una misma lengua, se consideran varios tipos de variaciones: la variación funcional o *diafásica*, la variación sociocultural o *diastrática*, la variación geográfica o *diatópica* y la variación histórica o *diacrónica* (Atienza *et al.* 2008).

Asimismo, la variación lingüística se puede segmentar en dos dimensiones básicas: por un lado, las variedades de usuario; y, por otro, las variedades de uso (Halliday *et al.* 1964, Hatim y Mason 1990). Por su parte, la competencia sociolingüística es “la capacidad de una persona para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso” (Atienza *et al.* 2008). De este modo, nos encontramos con que en la lengua existen diferentes tipos de variedades, como hemos introducido previamente: las diastráticas o socioculturales, las diacrónicas o históricas, las diatópicas o geográficas y las diafásicas o estilísticas. Las tres primeras se vinculan a las variedades de usuario según el origen social, la época o el ámbito geográfico, respectivamente, mientras que la cuarta se corresponde a la variedad de uso, según el hablante adapte su discurso a la intervención comunicativa. Dichas variedades se han de incluir en el aula de español para extranjeros con el objetivo de dotar al estudiante de las herramientas necesarias para poder comunicarse en distintas situaciones comunicativas. Tal y como indica Villa (1996:197), “aprender a adaptarse a distintas variedades lingüísticas, apreciar la riqueza de las variedades dialectales y explorar maneras de descubrir y comprender diferencias lingüísticas prepara al estudiante para comunicarse en cualquier

comunidad de habla hispana”. No obstante, se debe tener en cuenta que la relación establecida entre las variedades lingüísticas se debe considerar como un *continuum* (García de Toro 1994), en el que unas variedades se entremezclan con otras.

A continuación, en primer lugar, se incluye una descripción de las distintas variedades lingüísticas del español para aquel lector que no esté especializado; en segundo lugar, se ofrecen algunos apuntes de lo que se ha estudiado sobre ellas en el ámbito de ELE, cómo se han tratado y cómo se han aplicado en las aulas; por último, se ofrecen diferentes ejemplos prácticos sobre cómo trabajar las distintas variedades en todos los niveles establecidos por el *Marco Común Europeo de Referencia* (en adelante, MCER).

### **2.1. La variedad diafásica o estilística**

Las variedades diafásicas o estilísticas son las variedades que están determinadas por la situación comunicativa en la que nos encontremos. Según la sociolingüística anglosajona, estas variedades también se pueden denominar registros lingüísticos (Halliday *et al.* 1964). A su vez, estas variedades vienen determinadas por tres dimensiones del discurso, a saber, el campo, el modo y el tenor.

La primera de ellas, el campo, se vincula al área lingüística y a la función que se persiga; así, se puede diferenciar entre un discurso especializado o un discurso no especializado. Por su parte, el modo se relaciona con el medio en el que se genera el intercambio comunicativo. De esta forma, podemos distinguir entre modo escrito y modo oral. Este último, a su vez, se puede dividir en habla espontánea o no espontánea, también denominada oralidad prefabricada (Chaume 2001, 2004). Por último, el tenor se corresponde a la relación existente entre los interlocutores y su intencionalidad. Por tanto, se puede afirmar que estas variedades vienen mediadas por elementos como el medio (oral o escrito), la relación entre los interlocutores (familiaridad o jerarquía) o la función que se persiga. Entre estas variedades se encontrarían los registros coloquiales, familiares, especializados, etc., además de las jergas y los argots.

Como mostraremos en el apartado correspondiente (§2.5), la variedad diafásica o estilística es la variedad que más se menciona en los documentos de referencia, especialmente en el MCER. Sin embargo, en los libros de texto de enseñanza de ELE o en diferentes propuestas didácticas se refieren a ella de forma más residual (aunque en mayor medida que a las dos variedades siguientes).

## 2.2. La variedad diastrática o sociocultural

Las variedades socioculturales o diastráticas son las variedades que están determinadas por los diferentes niveles lingüísticos de la lengua. Según el *Diccionario de términos clave de ELE*, estas variedades se pueden definir como “las diferentes formas de usar una lengua según el nivel de instrucción del hablante y su estima hacia el idioma” (Atienza *et al.* 2008). En otras palabras, las variedades socioculturales engloban las diversas formas en las que un hablante emplea una lengua de acuerdo con el nivel de instrucción que posee, así como su estrato social. Bratosevich y de Rodríguez (1975) establecen cinco factores sociolingüísticos que sitúan a un hablante en un nivel o en otro, a saber, el nivel educativo, la procedencia, la profesión, el sexo y la edad del hablante. De este modo, podemos diferenciar tres niveles: el nivel alto o culto, el nivel medio o estándar y el nivel bajo o vulgar.

Estas variedades también se conocen como sociolectos, puesto que “dan cuenta de distintas prácticas socioculturales, asociados a grupos socioculturales determinados de manera más o menos objetiva, que funcionan como símbolos de cada uno de ellos, ya que una persona dice lo que significa dentro de su propia comunidad” (Pereyra 2011:28).

La variedad diastrática o sociocultural es la segunda gran olvidada, pues, como veremos más tarde (§ 2.5), prácticamente no se menciona en los documentos de referencia ni se trabaja en el aula.

## 2.3. La variedad diacrónica o histórica

Como es bien sabido, la lengua no permanece inalterada a lo largo del tiempo, sino que va cambiando y transformándose o, mejor dicho, los hablantes la van modificando a través de sus usos y elecciones lingüísticas. Este hecho se refleja en las denominadas variedades diacrónicas o históricas, puesto que son aquellas variedades que están determinadas por una época concreta y que se corresponden con las diferentes maneras de hablar dependiendo de la etapa de la historia en la que un hablante de una lengua se encuentre. Concretamente, según el Instituto Cervantes, “las variedades históricas o diacrónicas constituyen realizaciones de la lengua que caracterizan una determinada etapa de la historia” (Atienza *et al.* 2008). Así, en el español, podríamos distinguir diferentes etapas históricas, como el español arcaico o de orígenes (siglos X-XII), el español medieval (siglos XIII-XV), el español clásico o del Siglo de Oro (siglos XVI-XVII), el español moderno (siglos XVIII-XIX) y el español actual o contemporáneo. Sin embargo, es conveniente señalar que estas divisiones pueden variar según el criterio que sigamos o la corriente a la que nos acojamos.

La variedad diacrónica o histórica es la gran olvidada en la enseñanza de ELE, tal y como se comprobará posteriormente (§2.5), dado que está completamente ausente de manuales, documentos de referencia y propuestas didácticas y no se trabaja en las aulas.

#### **2.4. La variedad diatópica o geográfica**

Las variedades diatópicas o geográficas están determinadas por la zona geográfica en la que se encuentre un hablante. Comúnmente, se conocen como dialectos, puesto que se vinculan con los usos lingüísticos que se emplean en un territorio concreto. De este modo, resulta evidente que no se habla español igual en España que en Hispanoamérica y, dentro de estas demarcaciones, también es diferente cómo se habla en el norte peninsular que en el sur o en México que en Cuba.

La variedad diatópica es una variedad fácilmente reconocible por hablantes nativos, puesto que, en el momento en el que un hablante de español emite un enunciado, el hablante nativo puede reconocer si comparten variedad diatópica o no. No obstante, es una variedad que no pasa desapercibida por los hablantes extranjeros que, quizá no son capaces de situar la variedad en una zona concreta, pero sí perciben que es diferente (Blanco 2000). Dentro del mundo de la enseñanza de español como lengua extranjera, no pretendemos que un hablante no nativo domine todas las manifestaciones lingüísticas de todas las zonas geográficas, al igual que un hablante nativo tampoco las reconoce, sino que, al introducir estas variantes en el aula, se le ofrece al estudiante “la información pluricultural necesaria para poder interpretarlas adecuadamente según la variante cultural en la que se encuentre” (Baralo 2002: 157). No debemos olvidar que, como refleja el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*, “con el paso del tiempo, los alumnos también entrarán en contacto con hablantes de varias procedencias; antes de que puedan adoptar ellos mismos las formas dialectales, deberían ser conscientes de sus connotaciones sociales y de la necesidad de coherencia y constancia” (Consejo de Europa 2002: 118).

La variedad diatópica o geográfica, como veremos a continuación, es la más estudiada y tratada en trabajos y propuestas anteriores. Asimismo, es la más reconocida y mencionada tanto en los documentos programáticos como por los docentes y estudiantes.

#### **2.5. Las variedades lingüísticas en el aula de ELE**

El tratamiento de las variedades lingüísticas en el aula de español para extranjeros a lo largo del tiempo ha sido minoritario e insuficiente, ya que tanto los manuales como los docentes se han limitado a enseñar, a lo sumo, diferencias dialectales léxicas. Este hecho viene

motivado, para empezar, por la escasa atención que se ha prestado a la variación lingüística desde el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (2002, 2021) y desde el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) (2006).

Si revisamos estos documentos, podemos comprobar que el MCER (2002) introduce, efectivamente, la competencia sociolingüística y pragmática; además, se refiere a los registros, situaciones comunicativas, expresiones idiomáticas y coloquiales, refranes, dialectos y acentos. Por lo tanto, las variedades a las que se hace mención son la variedad diafásica y, en menor medida, la diatópica. En su reciente volumen complementario (2021) se añade la alusión a variedades lingüísticas, y no se habla únicamente de dialectos, y también se introduce la referencia a la variedad estándar. Del mismo modo, otra adición es la inclusión de los conceptos de *repertorio plurilingüe* y *repertorio sociocultural*. Así, se hace más hincapié en la competencia sociolingüística del aprendiente, pero no se explicita la variación como tal. De hecho, en ningún momento se indica que se tenga que enseñar esta variación, sino que los estudiantes pueden conocerla y reconocerla.

Por su parte, el PCIC (2006) hace más evidente la existencia de las variedades y variación lingüística. Por un lado, en este documento hay un apartado en el que se habla de norma lingüística y variedades del español, en el que se justifica la introducción de los diferentes rasgos geográficos del español que se especifican posteriormente. Por otro lado, en el apartado de pronunciación y en todos los apartados gramaticales se hace referencia a la diferencia entre las diversas variedades diatópicas del español, a veces se contraponen el español de España al de Hispanoamérica o se especifica una zona en la que hay un uso distinto. Por ejemplo, en el apartado de los pronombres se hace referencia al voseo, al uso de ustedes y al tuteo y se explica el uso de los pronombres por regiones de uso. Sin embargo, no se explica que los alumnos tengan que conocer necesariamente estas diferencias o que haya que enseñarlas, sino simplemente que existen esas diferencias, por lo que solo se resalta que puede haber diversidad de uso o que se pueden enseñar y mostrar estas variantes dependiendo de la variedad preferente del profesor. Además, se puede comprobar que este documento programático se centra únicamente en la variación diatópica y deja de lado el resto de variedades.

En cuanto a investigaciones anteriores, que se han centrado en el uso de las variedades lingüísticas en el aula de ELE, lo que se ha observado es que, en general, estos trabajos o bien revisan cómo se han tratado las variedades y la variación en diferentes manuales (Cazorla Vivas 2017, García Fernández 2010, Grande Alija 2000, Martínez Pérsico 2013, Valente 2021,

entre otros); o bien proponen cuál sería la variedad preferente y adecuada que deberían utilizar los docentes (Andión 2007, 2009, Beaven y Garrido 2000, Richard 2015, entre otros). Sin embargo, apenas se han llevado a cabo propuestas prácticas y didácticas sobre cómo se puede trabajar y enseñar la variación en el aula de ELE. En este sentido, uno de los pocos trabajos que se han encontrado es el de Rodius (2021). En él, este autor examina el MCER y el PCIC y luego se ofrecen algunas propuestas didácticas, pero solo se centra en la variación gramatical. De una manera similar, en los trabajos en los que se habla sobre el tratamiento de la variación en el aula de ELE, lo más frecuente es centrarse en la variedad diatópica (Barkanyi y Fuertes Gutiérrez 2019) y se dejan de lado el resto de variedades. De hecho, dentro de esta, lo más común es examinar únicamente el léxico (Blanco 2000, Borrero Barrera y Cala Carvajal 2000, Rojas Mayer 2000).

Con respecto a otras variedades, solamente se han encontrado dos trabajos (Garrido Rodríguez 2000, Llamas y Martínez 2000) que las contemplan. En concreto, los dos se enfocan en la variedad diafásica, pues el primero lleva a cabo una propuesta didáctica sobre el español coloquial y el segundo la realiza sobre la diversidad estilística. A pesar de ello, es reseñable el impulso que está tomando este tema en los últimos años, aunque sea de una manera parcial, como dan muestra de ello diferentes publicaciones y congresos que se han realizado; como el XI Congreso Internacional de la ASELE, centrado en la norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros; o las recientes V Jornadas Internacionales EnELE, que se focalizaron específicamente en la variación lingüística en el campo de la enseñanza de español para extranjeros.

Por todo lo visto anteriormente, creemos que este trabajo es completamente necesario para ir un paso más allá y ofrecer algunas propuestas concretas sobre cómo trabajar todas las variedades en el aula, prestándoles a las cuatro por igual la atención que merecen. De este modo, los aprendientes podrán convertirse en hablantes sociolingüísticamente competentes desde niveles iniciales y entenderán que la variación lingüística no solo atañe a cuestiones geográficas, sino también a cuestiones situacionales, sociales e históricas.

### **3. Aplicación práctica: ¿cómo llevar las variedades al aula de español como lengua extranjera?**

En este apartado se incluyen las diferentes propuestas que hemos diseñado para poder trabajar las cuatro variedades lingüísticas en el aula de español para extranjeros. Para ello, por cada variedad, hemos creado una propuesta de actividad para cada nivel del MCER, es decir,

una para el nivel A, otra para el nivel B y la última para el nivel C. Como se comprobará posteriormente, en algunas se necesita acceder a un vídeo o a un texto sobre el que se han basado las actividades, pero en todos los casos se ha indicado y proporcionado este material para que puedan ser replicadas adecuadamente si así se desea.

### 3.1. Variedad diafásica o estilística

Comenzando con la propuesta didáctica para la enseñanza de la variedad diafásica o estilística, para el nivel A se plantea trabajar la expresión escrita a través de la redacción de dos correos electrónicos. En particular, esta actividad está planteada para un nivel A2, puesto que es el momento en el que se trata este género textual según el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006). Lo que se busca con esta actividad es mostrar que, en realidad, ya se está enseñando esta variedad en el aula de manera indirecta, aunque no se haga explícita su importancia y la diferencia entre registros, pues esta propuesta no es novedosa. Concretamente, se enseñaría al alumnado dos modelos de correo electrónico, uno formal relacionado con el mundo del trabajo y otro informal que estuviera destinado a un amigo. Posteriormente, se explicarían las características de cada texto, así como vocabulario y fórmulas típicas relacionadas con cada uno (de saludo, de despedida, de encabezamiento y de cierre). A continuación, se presentarían distintas situaciones y los estudiantes tendrían que decidir si el correo adecuado para estas sería uno formal o uno informal. Para finalizar, se explicarían dos situaciones una formal y otra informal y tendrían que escribir un correo diferente para cada caso aplicando todo lo aprendido anteriormente. Esta tarea se puede llevar a cabo en parejas o en grupos, en lugar de individualmente y, para la evaluación, podrían corregir el trabajo de otro compañero, pareja o grupo. Para el nivel B, se propone trabajar la jerga adolescente a partir de un vídeo<sup>1</sup> del programa de televisión *El hormiguero*<sup>2</sup>, en el que una de las colaboradoras, Nuria Roca, habla utilizando palabras y expresiones juveniles que el presentador, Pablo Motos, no entiende. Por ello, primero se visualizaría en formato de gran grupo esta primera parte (cuando la colaboradora emplea esta jerga y nadie la entiende) y se preguntaría a los estudiantes si saben qué significan esas expresiones y cuál creen que es el malentendido que está teniendo lugar en el programa. Después, se les proporcionaría la transcripción de esta parte del vídeo para que señalaran las palabras o expresiones que no comprenden y para que, en pequeños grupos, crearan definiciones inventadas para algunas de ellas. Asimismo, se les entregaría una

---

<sup>1</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=9L7ratvBhps>

<sup>2</sup> *El Hormiguero* es un *talk show* televisivo español que actualmente se emite en Antena 3, del grupo Atresmedia, en el que Pablo Motos, junto a las hormigas Trancas y Barrancas (en ocasiones, Petancas), en clave de humor, llevan a cabo entrevistas a personajes famosos y realizan experimentos de divulgación científica.

actividad en la que tendrían que tratar de unir las palabras y expresiones que han escuchado con sus definiciones. Posteriormente, se visualizaría la segunda parte del vídeo, en la que Nuria Roca explica detenidamente qué significa cada palabra y expresión, y se corregiría el ejercicio, a la vez que podrían crear oraciones en las que incluyeran estos términos. Algunos ejemplos de palabras o expresiones que aparecen en el vídeo son los siguientes: *LOL*, *naaas*, *jambo*, *nextazo*, *crush*, *tuvi*, *abeja*, *oc*. y *fail*, cuyo significado es *risas*, *buenas*, *chico*, *pasar de una persona*, *amor platónico*, *madre*, *persona pesada*, *ok*, *de acuerdo* y *error*, respectivamente.



Figura 1. Imagen del vídeo de *El Hormiguero* que se propone trabajar.  
Fuente: YouTube

Finalmente, para el nivel C, la actividad consiste en la creación de breves diálogos situacionales en los que se han de emplear los diferentes registros de la lengua: primero, se explicaría en qué consiste la variedad estilística y la diferencia que existe entre registros y, después, en grupos, tendrían que crear tres diálogos distintos en los que se reprodujera la misma conversación, pero en tres situaciones comunicativas diferentes. Antes de terminar la sesión, representarían sus diálogos en el aula para que el resto de compañeros explicara las diferencias observadas y, de este modo, pudieran decidir si el registro empleado es el adecuado para cada situación planteada.

### 3.2. Variedad diastrática o sociocultural

La siguiente variedad que presentaremos es la variedad diastrática o sociocultural, esto es, se desarrollarán actividades en el aula vinculadas a las diferentes formas de usar una lengua según el nivel de instrucción de un hablante y de su estrato social. Para llevar esta variedad al aula de español para extranjeros en niveles iniciales, se ha pensado partir de textos cortos, ya sean viñetas humorísticas o cómics, en los que haya un vocabulario sencillo. En primer lugar, se mostraría en el aula esta imagen de Forges a modo de ejemplo.



Figura 2. Viñeta humorística del autor Forges. Fuente: Forges.

Una vez que el alumnado haya visualizado la imagen, se procedería a la lectura en voz alta y preguntaríamos al grupo-clase qué cree que significa la expresión *deporcima dallí, pacá*. Con este ejemplo, se busca que el alumnado reflexione y traduzca el enunciado por una expresión como *sigas todo recto y gire a la derecha* o alguna expresión con el mismo significado.

Cuando el gran grupo haya entendido el mecanismo, se presentará este cómic de *Maki Navaja: el último choriso*<sup>3</sup>.



Figura 3. Fragmento del cómic *Makinavaja: el último choriso*. Fuente: Ivà

Con este fragmento del cómic *Makinavaja: el último choriso*, lo que se pretende es que el alumnado localice todos los términos y las expresiones que corresponden al nivel bajo o vulgar.

<sup>3</sup> *Makinavaja: el último choriso* es una serie de historietas elaborada por el dibujante español Ivà y publicadas en la revista humorística española *El Jueves* entre 1986 y 1992, en la que Makinavaja, Popeye, Mustafá y el Pirata desarrollan sus vivencias como delincuentes. A partir de este cómic se creó una serie de televisión y una película. Ambas se podrían utilizar en niveles avanzados para trabajar la variedad diastrática o sociocultural en el aula de español.

Una vez que cada uno de los alumnos haya encontrado todas las palabras, debe reescribir el texto utilizando un nivel estándar de la lengua.

En el caso del nivel B1-B2, se trabajará con el cortometraje *Pipas*<sup>4</sup> (dirigido por Manuela Moreno), en el que las dos protagonistas utilizan un nivel bajo o vulgar de la lengua. En primer lugar, se proyectará el vídeo en el aula. Posteriormente, una vez visionado el vídeo se pedirá a los alumnos, en gran grupo, que reconozcan en qué nivel sociocultural se situarían ambas protagonistas. Esta primera parte de la actividad está pensada para llevarla a cabo como una lluvia de ideas. No obstante, no se ofrecería la respuesta correcta. A continuación, se reproduciría un segundo visionado, en el que se indicaría a cada uno de los alumnos, de forma individual, que seleccionara todos aquellos rasgos, tanto lingüísticos como visuales, que le han llevado a la elección de un nivel u otro. Como cierre de la actividad, se comentarán diferentes aspectos culturales, así como aquellos rasgos lingüísticos y no lingüísticos que aparecen en el vídeo. Como actividad complementaria, se puede proponer a los alumnos crear diferentes conversaciones con los diferentes sociolectos tipo *role play* o teatrillo para una representación posterior en el aula, en la que el resto de compañeros deben adivinar en qué nivel sociocultural nos encontramos y por qué se han decantado por dicho nivel y no otro.

Por último, para trabajar esta variedad en el nivel C1-C2 establecido por el MCER, se ha elegido explotar el nivel culto de la lengua, puesto que el alumnado ya posee un vocabulario amplio. Para ello, se ha seleccionado la escena decimonovena de la obra teatral *La vida es sueño* de Calderón de la Barca. En un primer momento, se le entregará a cada uno de los alumnos el fragmento de la obra, ya sea en papel o en formato digital, y se procederá a la lectura en voz alta de una pequeña parte. A partir de la lectura de dicha parte se abrirá un debate sobre la expresión y el tipo de vocabulario utilizado para llegar a la conclusión de que se está utilizando un nivel culto de la lengua. Posteriormente, se indicará a los alumnos que con este fragmento de la obra de Calderón se pretende trabajar la variedad sociolingüística de la lengua. Por ello, el objetivo de la actividad es que los alumnos, de forma individual, adapten el soliloquio de Segismundo al nivel vulgar de la lengua y se graben en un vídeo que, en sesiones posteriores, se visualizará en el aula. Como se ha comentado, esta actividad está pensada para llevarse a cabo de forma individual. No obstante, también se puede realizar en grupo, en un primer momento, elaborando la adaptación de forma grupal y, en un segundo momento, grabando

---

<sup>4</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=H1v-bCyeIR4>. Este cortometraje fue ganador del Premio al Mejor Guion y Premio TAI al mejor director en la XI edición del festival Jameson Notodofilmfest. Además, estuvo nominado al Goya al Mejor Corto de Ficción en 2014.

cada miembro del grupo una estrofa del soliloquio. Asimismo, otra variante de la actividad sería a partir de la elección de otra escena en la que aparezca más de un hablante y que cada alumno sea un interlocutor diferente. Esta dinámica se puede llevar al aula con otras obras teatrales en las que se utilice el nivel culto.

Por su parte, otra adaptación de esta actividad podría ser grabar una canción una vez que se ha adaptado el soliloquio al nivel vulgar. Sin embargo, esta modalidad depende de las características del grupo clase. Para presentar esta otra opción, se puede utilizar el vídeo en clave de humor *La vida es sueño. Reggaeton del Siglo de Oro*<sup>5</sup>, del artista Aldo Narejos, en el que Calderón de la Barca, Sor Juana Inés de la Cruz y Miguel de Cervantes cantan reguetón.

### 3.3. Variedad diacrónica o histórica

La siguiente variedad en la que nos centraremos es la variedad histórica o diacrónica. En primer lugar, presentaremos la propuesta para trabajar este tipo de variación en el nivel A, preferiblemente en A2, la cual consiste en realizar dos juegos de léxico utilizando dobles. Los dobles son aquellos pares de palabras en los que uno de los términos es una palabra culta, próxima al latín, y el otro es una palabra patrimonial, es decir, que proviene del mismo étimo latino, pero que ha evolucionado más. Algunos ejemplos de dobles serían los pares constituidos por *delicado* (palabra culta) y *delgado* (palabra patrimonial) o *colocar* (palabra culta) y *colgar* (palabra patrimonial). En primer lugar, se propone hacer un juego con tarjetas para emparejar dobles: el docente crearía tarjetas en las que escribiría una palabra perteneciente a un doble, por ejemplo, en una tarjeta escribiría *delicado* y en otra diferente *delgado*, y los alumnos, en parejas o grupos, las colocarían boca abajo y las irían levantando progresivamente de dos en dos para emparejar la palabra culta y la patrimonial hasta que emparejaran todas. Si se descubren a la vez las tarjetas correspondientes a una pareja, ese par se descarta y el alumno/grupo que lo haya levantado gana un punto; en caso contrario, las tarjetas se vuelven a dar la vuelta y se sigue jugando hasta que no quedan más tarjetas en la mesa. Por último, podrían intentar identificar la palabra latina de la que provienen los dobles. Otra propuesta que se podría hacer cuando se terminara esta sería jugar a *Matamoscas*<sup>6</sup> por equipos. Para ello, se podrían proyectar los dobles con los que trabajaron en la actividad anterior en una pizarra digital o en un proyector, o se escribirían en la pizarra, si no se contara con estos recursos, y

---

<sup>5</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=kN-K9T5HHFQ>

<sup>6</sup> El juego *Matamoscas* es un juego con cartas originalmente para niños que consiste en que los jugadores deben intentar, al mismo tiempo, aplastar con un matamoscas las tarjetas que tienen moscas cuando estas se ponen sobre la mesa. Sin embargo, adaptado, tiene una gran aplicación didáctica y se puede usar para trabajar el vocabulario en clase, entre otros contenidos.

los estudiantes tendrían que identificar cuál es la palabra latina de la que proceden o viceversa, eligiendo entre dos opciones que se mostrarían y golpeando para ello con un matamoscas en la pared la opción correcta. Con cada opción correcta, el equipo que acertara obtendría un punto y el equipo ganador sería el que terminara con más puntos acumulados.

Para el nivel B, la sesión consiste en comparar algunos rasgos del español antiguo que perviven en algunas variedades actuales, aunque no estándares. Para ello, se empezaría leyendo el artículo de Lola Pons *Vecina, señora vecina* (Pons 2016) en el que se habla de este fenómeno utilizando la copla de Marifé de Triana del mismo nombre, en la que aparece la construcción *su vecina de usted* (posesivo + nombre + expresión de posesión con *de*), típica del castellano antiguo. Se podrían hacer preguntas sobre el texto y explicar los elementos culturales del artículo; qué es la copla, quién era Marifé de Triana, etc.. Después, se les enseñaría con ejemplos cómo esta construcción se encuentra en documentos antiguos y, para terminar, ellos tendrían que buscar nuevos casos de rasgos del español antiguo que perviven en variedades actuales y luego se comentarían y expondrían en clase. Para ello, usarían el *Corpus diacrónico del español* (CORDE, el Corpus Diacrónico de la Real Academia Española) y el *Corpus oral y sonoro del español rural* (COSER) y antes se les mostraría y enseñaría cómo usar estos corpus. Para facilitarles la tarea, se les podrían proporcionar algunos rasgos de los que tendrían que escoger dos, como el uso reflexivo del verbo *recordar* (*recordarse de*), el empleo de *asín* o *asina* (por *así*), el de *haiga* (por *haya*), el de *mesmo* (por *mismo*), el de *semos* (por *somos*) o la construcción de artículo + posesivo + nombre (como en *la mi casa*).

Por último, para el nivel C la propuesta es elegir un texto escrito en español, pero de algún siglo pasado, podría ser medieval o del siglo XIX, y los estudiantes en parejas o grupos tendrían que trabajar con él para detectar todas las características que encontraran que fueran diferentes al español actual para después modificarlas por sus equivalentes de hoy en día, es decir, tendrían que modernizar el texto y explicarlas. También se podría hacer después la actividad al revés y que tuvieran que transformar un texto actual introduciendo características del español antiguo.

### **3.4. Variedad diatópica o geográfica**

La última variedad que presentamos es la variedad geográfica o diatópica. Consideramos que es importante trabajar esta variedad en el aula desde niveles iniciales debido a que la variedad que utilice el docente puede diferir de la variedad que se presenta en el libro e, incluso, de la variedad de la zona en la que se esté desarrollando el curso o en la que

resida el estudiante. Asimismo, es de vital importancia si el alumno está aprendiendo el idioma para viajar por diferentes países de habla hispana.

Comenzaremos con el nivel A1-A2. En esta ocasión, se ha elegido una actividad en la que se trabaja el vocabulario. Para introducir la actividad en el aula, se empezaría indicando a los alumnos que hay muchas palabras que no significan lo mismo en las diferentes variedades del español. Para ejemplificarlo se presentaría un vídeo en el que varias personas de habla hispana indican cómo se nombra el mismo objeto en sus respectivas variedades dialectales<sup>7</sup>. Una vez terminado el visionado del vídeo, se trabajaría con distintas palabras en el aula, por ejemplo, utilizando esta tabla.

Argentina	Bolivia	Chile	Colombia	Cuba	España	México	Panamá	Perú	Venezuela
Colectivo	Flota	Liebre	Chiva	Guagua	Autobús	Guajoletero	Diablo rojo	Ómnibus	Buseta

Tabla 1. Ejemplo de variedad diatópica en diferentes países de habla hispana sobre el término *autobús*.

Fuente: elaboración propia.

En este caso, nos hemos decantado por el vocabulario de los medios de transporte, el cual se trabaja desde el nivel A1; concretamente, se ha mostrado la variedad existente para denominar el transporte público *autobús*. Para desarrollar la actividad en el aula, primero presentaríamos las distintas variantes que recibe la palabra *autobús* en distintos países y, después, les pediríamos a los estudiantes que ellos hiciesen lo mismo con la palabra *coche*. Asimismo, para llevar a cabo esta actividad, les presentaríamos el *Diccionario de variantes del español* para que pudiesen apoyarse en él. Es importante señalar que, dependiendo de la unidad que se esté trabajando en el aula, habría que utilizar un tipo de vocabulario u otro, siempre teniendo en cuenta los términos más utilizados en esa materia.

Como se ha comentado en varias ocasiones, la variedad diatópica o geográfica es la más trabajada en el aula de español para extranjeros. Por ello, en el nivel B1-B2 el alumnado ya conoce e, incluso, distingue diferentes variedades del español; por eso, el objetivo de la actividad que presentamos para este nivel consiste en fomentar dicho conocimiento. En primer lugar, se recordará a los estudiantes todos los países en los que el español es la lengua materna y se les indicará que, aunque todos nos entendemos por ser una lengua común, existen diferencias entre unos países y otros. En segundo lugar, se propondrá la visualización

<sup>7</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=iBoItShF8-s>

de un vídeo<sup>8</sup> que consiste en un juego en el que los alumnos deben distinguir los distintos tipos de acentos y adivinar la procedencia de cada hablante. Esta dinámica se puede llevar a cabo de manera tanto individual como grupal, dependiendo de las características del alumnado. Asimismo, como ampliación del juego, se puede utilizar el *Atlas interactivo de la entonación del español*, en el que se pueden encontrar diferentes audios para llevar la variedad diatópica al aula de español.

Por último, para trabajar la variedad diatópica o geográfica en el nivel C1-C2 se ha optado por trabajar con la conocida canción *Qué difícil es hablar el español*<sup>9</sup>, en la que los hermanos colombianos Juan Andrés Ospina y Nicolás Ospina recopilan muchos términos que tienen distintos significados en los diferentes países en los que se habla el español, como *plata, pana, porro, chucha, chivo, chucho, frijol, poroto, habichuela, fresa, cheto, frutilla, pastel, ponqué, torta, capullo, jugo, zumo, sumo, concepción o concha*, entre otros. Como en el nivel anterior, introduciríamos la actividad recordando a los alumnos que el español es la lengua materna de muchos países y que entre ellos existen algunas diferencias, como, por ejemplo, el vocabulario. A continuación, reproduciríamos el vídeo en el aula. Una vez visionado el vídeo, se pueden plantear diferentes actividades. En primer lugar, se propone una recopilación de vocabulario en la que los alumnos recojan los diferentes términos que se utilizan en los países para una misma entidad. Para ello, se puede realizar una tabla como la que se ha presentado para el nivel A1 – A2. Posteriormente, se puede completar dicha tabla con los diferentes términos que se utilizan en los países que se mencionan en la canción, pero no se han indicado expresamente. En este caso, si los alumnos no conocen el término, podrían recurrir al *Diccionario de variantes del español*, utilizado también en la actividad correspondiente al nivel A1 – A2. Otra actividad que se puede llevar al aula a partir del visionado del vídeo podría ser a través de preguntas de comprensión audiovisual como, por ejemplo, *¿en qué país se utiliza el término plata para referirse al dinero?*, *¿hay otros países en los que se utilice el mismo término?*, entre otras. Por último, este vídeo también se puede utilizar para hablar sobre aspectos culturales y sobre la diversidad cultural en el aula de español como lengua extranjera.

---

<sup>8</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=-hJgDufbBOo&t=64s>

<sup>9</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=eyGFz-zIjHE>

#### 4. Conclusiones

Como conclusiones a este artículo, se considera que se han cumplido los dos objetivos principales que se habían planteado al inicio, que consistían en, por un lado, ofrecer un repertorio de actividades con el que poder trabajar las variedades en el aula; y, por otro, concienciar a los docentes de ELE sobre la importancia de los aspectos sociopragmáticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de español.

Con este artículo, se espera haber trasladado la importancia que tiene el tratamiento de la competencia sociolingüística en el aula y lo positivo que podría ser mostrarla desde niveles iniciales, a pesar de que el MCER indica que no es conveniente introducir la variación lingüística antes del nivel B. A través de las distintas actividades que se han explicado, se ha podido comprobar que es posible diseñar propuestas didácticas con las que trabajar todas las variedades en todos los niveles, pero hay que adaptarse y buscar el vocabulario y el contenido adecuado para cada uno de ellos. De hecho, algunas de las variedades ya se llevan al aula sin tener conciencia de ello, como se ha reseñado en el caso de la variación diafásica y los correos electrónicos. Sin embargo, sería necesario aplicar en el aula estas actividades para poder valorar su efectividad real.

Por último, se pretende que estas páginas sean tanto una inspiración como una invitación para revisar todos los recursos que se han presentado, puesto que se pueden explotar de manera muy diversa para ponerlos en práctica en el aula de español como lengua extranjera.

#### 5. Referencias bibliográficas

- Aldo Narejos (2016, julio 25): *Reggaeton del Siglo de Oro – Cervantes, De la Barca y De la Cruz – La vida es sueño* [vídeo]. YouTube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=kN-K9T5HHFQ>
- Andión, M. A. (2007): “Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE”, *ELUA*, 21, pp. 1-13. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14198/ELUA2007.21.02>
- Andión, M. A. (2009): “La variedad del profesor frente al modelo de enseñanza: convergencias, divergencias y actitudes”. En A. Barrientos *et al.* (Eds.), *El profesor de español LE-L2, actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, Cáceres: Universidad de Extremadura, pp. 167-184.

- Antena 3 (2019, septiembre 26): *Nuria Roca sorprende a Pablo Motos con un traductor de la jerga adolescente-El hormiguero 3.0* [vídeo]. YouTube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=9L7ratvBhps>
- Atienza, E. et al. (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm)
- Aliaga-Aguza, L. M. (2020): "Hacia una didáctica de la lengua y la literatura comunicativa", *Opción*, 92, pp. 628-650.
- Baralo, M. (2002): "Mestizaje e interculturalidad en la variación diatópica y su incidencia en español/LE". En M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma Maestre (Eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: actas del XIII Congreso Internacional de ASELE*, Murcia: ASELE, pp. 152-164.
- Barkanyi, Z. y M. Fuertes Gutiérrez (2019): "Dialectal variation and Spanish Language Teaching (SLT): perspectives from the United Kingdom", *Journal of Spanish Language Teaching*, 6 (2), pp. 199-216.
- Bratosevich, N. y S. C. de Rodríguez (1975): *Expresión oral y escrita. Métodos para primaria y secundaria*, Buenos Aires: Guadalupe.
- Beaven, T. y C. Garrido (2000): "El español tuyo, el mío, el de aquel... ¿cuál para nuestros estudiantes?". En M. A. Martín Zorraquino y C. Díaz Pelegrín (Eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, pp. 181-190.
- Blanco, C. (2000): "El dominio del concepto de norma como presupuesto del profesor de ELE". En M. A. Martín Zorraquino y C. Díaz Pelegrín (Eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, pp. 209-216.
- Borrero Barrera, M. J. y R. Cala Carvajal (2000): "Norma y diccionario. Las variedades diatópicas del español en la enseñanza de ELE". En M. A. Martín Zorraquino y C. Díaz Pelegrín (Eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, pp. 217-226.
- Capdevila, L. (2023): *Diccionario de variantes del español*. Recuperado de: <https://xn--diccionariovariantespaol-4rc.org/>

- Cazorla Vivas, C. (2017): “Manuales ELE A1 y variedades del español: presencia, ausencia y didáctica”. En M. Martínez-López, *et al.* (Eds.), *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*, Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Fundación San Millán de la Cogolla, pp. 193-204.
- Chaume, F. (2001): “La pretendida oralidad de los textos audiovisuales y sus implicaciones en traducción”. En F. Chaume y R. Agost (Eds.), *La traducción en los medios audiovisuales*, Castellón: Universitat Jaume I, pp. 77-88.
- Chaume, F. (2004): *Cine y traducción (signo e imagen)*, Madrid: Cátedra.
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)
- Consejo de Europa (2021): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco\\_complementario/mcer\\_volumen-complementario.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf)
- Fernández-Ordóñez, I. (Dir.) (2005): *Corpus oral y sonoro del español rural*. Recuperado de: <http://www.corpusrural.es/index.php>
- García Fernández, E. (2010): *El tratamiento de las variedades de español en los manuales de EL2/LE* [memoria de Máster, Universidad Nacional de Educación a Distancia].
- Garrido Rodríguez, M. C. (2000): “¿Qué español coloquial enseñar en las clases de ELE?”. En M. A. Martín Zorraquino y C. Díaz Pelegrín (Eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, pp. 365-374.
- García de Toro, A. C. (1994): “Idiolecto y traducción”. En M. Ramiro y A. Bueno (Eds.), *La traducción de lo inefable. Jorge Guillen, la emoción ontológica. Claude Simón, el diálogo de la voz interior. Actas del I Congreso Internacional de Traducción e Interpretación de Soria*, Soria: Diputación Provincial de Soria, pp. 91-102.
- Grande Alija, F. J. (2000): “La diversidad del español a través de los manuales de ELE. ¿Qué lengua enseñan?”. En M. A. Martín Zorraquino y C. Díaz Pelegrín (Eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, pp. 393-402.

Halliday, M., A. McIntosh y P. Stevens (1964): *The Linguistic Sciences and Language Teaching*, Londres: Longmans.

Hatim, B. e I. Mason (1990): *Discourse and the Translator*, Londres: Longmans.

Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes, niveles de referencia para el español*. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca\\_Ele/plan\\_curricular/default.htm](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm)

Inténtalo Carito (2014, diciembre 31): *Qué difícil es hablar el español* [vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=eyGFz-zIjHE>

La Pestaña (2019, septiembre 21): *¿Puedes adivinar los acentos hispanos?* [vídeo]. YouTube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=-hJgDufbBOo&t=64s>

Llamas Saíz, C. y C. Martínez Pasamar (2000): "La diversidad estilística: una propuesta para su tratamiento en el aula de ELE". En M. A. Martín Zorraquino y C. Díaz Pelegrín (Eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, pp. 481-492.

Martínez, M. (2013): "Las variedades lingüísticas en la clase de ELE. Propuestas para material didáctico", *Mediterráneo*, 5 (3), pp. 185-194.

Notodofilmfest (2013, julio 1): *Pipas* [vídeo]. YouTube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Hiv-bCyeIR4>

Pereyra, A. E. (2011): "Diversidad cultural / diversidad lingüística: quiénes somos y qué hacemos", *Ciencia y didáctica*, 50, pp. 24-40.

Prieto, P. y P. Roseano (Coords.) (2009-2013): *Atlas interactivo de la entonación del español*. Recuperado de: <http://prosodia.upf.edu/atlasentonacion/>

Pons, L. (2016): "Vecina, señora vecina". En L. Pons, *Una lengua muy larga*, Barcelona: Arpa, pp. 94-95.

Real Academia Española (2023): *Corpus diacrónico del español*. Recuperado de: <https://corpus.rae.es/cordenet.html>

Richard, E. (2015): "Las variedades del español en la enseñanza como lengua segunda/extranjera", *ScriptUM*, 1, pp. 131-143.

- Rodius, M. (2021): "Variedades del español y variación gramatical en el aula de E/LE: ¿qué enseñar y cómo hacerlo?". En V. J. Marcet Rodríguez, C. V. Álvarez-Rosa y M. Nevot Navarro (Eds.), *La variación en español y su enseñanza. Reflexiones y propuestas didácticas*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp.115-132.
- Rojas Mayer, E. M. (2000): "La variación léxico-semántica del español y la conveniencia de su textualización en la enseñanza a extranjeros". En M. A. Martín Zorraquino y C. Díaz Pelegrín (Eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, pp. 15-28.
- SergiMartin Spanish (2019, octubre 7): *Diferencias del español. ¿Cómo se dice en cada país?* [vídeo]. YouTube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=iBo1tShF8-s>
- Valente, C. (2021): "El tratamiento de la variación morfosintáctica en los manuales de ELE en Italia: contraste PPS/PPC", *Ensino em Perspectivas. Fortaleza*, 2 (1), pp. 1-18.

# Los refranes como herramienta didáctica para la enseñanza de la negación enfática en ELE

Carmen Pérez-Salazar Resano  
Universidad de Navarra

**RESUMEN:** La dificultad que entraña la enseñanza-aprendizaje del caudal de elementos expresivos de negación en español exige la búsqueda de estrategias didácticas eficaces. En este artículo se presenta una propuesta basada en el uso de refranes, cuyas características (el rango textual, la brevedad, el contenido e incluso el carácter lúdico) los convierten en material idóneo para la reflexión, la comprensión y la adquisición de construcciones, libres y fraseológicas, que se emplean para negar enfáticamente dentro y fuera de los márgenes de la oración.

**PALABRAS CLAVE:** Actividades didácticas, fraseología, interculturalidad, refranes, aprendizaje de la lengua, negación.

## Proverbs as a didactic tool for teaching emphatic negation in ELE

**ABSTRACT:** The complex task of teaching-learning the wide plethora of mechanisms to convey negation in Spanish calls for the design of new efficient didactic strategies. In this article we present a teaching proposal based on the use of proverbs, whose features (their textual nature, brevity, content and even playful character) make them a very apt material to promote the reflection, comprehension and acquisition of free and phraseological constructions used in Spanish to negate inside and outside sentence margins.

**KEYWORDS:** Learning activities, phraseology, interculturality, proverbs, language learning, negation.

## 1. Introducción

La nómina de recursos empleados para negar en nuestro idioma es especialmente generosa y diversa. Junto a los elementos simples, que se adquieren en las primeras etapas del aprendizaje de la lengua materna o se transmiten en los niveles iniciales de la enseñanza del español (*no, nunca, nadie, nada, ninguno, sin, tampoco*), existe un buen número de expresiones –entre ellas, unidades fraseológicas– cuyo dominio exige un alto grado de competencia lingüística y pragmática. De hecho, la enseñanza de la negación resulta, por ello mismo, particularmente exigente, y requiere un amplio despliegue de estrategias didácticas, habitualmente dirigidas a aprendices de los niveles C1 y C2 establecidos en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (en adelante MCER) (Lagüens y Ortiz 2021: 196-197).

No parece posible resolver, en una propuesta limitada, las dificultades que entraña la enseñanza de la negación o la de las unidades fraseológicas en ELE (Leal 2011: 41-54), cuestiones que interesan en estas páginas, pero sí asumir un objetivo más discreto: el propósito de este trabajo reside en ofrecer un recurso orientado a facilitar la contextualización y la interpretación y, por tanto, el aprendizaje de ciertas expresiones y locuciones negativas. En concreto, lo que aquí se plantea es aprovechar y explotar las características de los refranes, esencialmente el rango textual, para utilizarlos como cotextos en los que participan ciertas secuencias, y como pretextos para suscitar la reflexión y promover el uso de esas secuencias en nuevos contextos; en definitiva, se trata de utilizar estos peculiares *fragmentos de lengua* para observar, comprender y adquirir ese elenco de expresiones que se emplean para negar enfáticamente, del mismo modo que en otras propuestas didácticas se trabaja con textos de ámbitos y moldes distintos: literarios (Minervini 2021), publicitarios (Zamora Pinel 2000; Ruiz San Emeterio 2004) o periodísticos (Val Julián 1998).

La utilidad del refrán en el aula de ELE se sustenta en varias razones: los refranes constituyen enunciados completos e independientes, pero su brevedad los hace manejables en un aula; transmiten experiencias y enseñanzas que contienen referencias culturales (cfr. *infra*, apartado 4); poseen rasgos fonéticos y estructurales (el ritmo y la rima o la disposición bimembre) que facilitan su memorización (García-Page 1997: 276), e incluso, pese a la artificiosidad que los caracteriza a veces, presentan un componente lúdico (García-Page 1993)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> El autor se refiere a los refranes de contenido gracioso, burlesco o satírico; a los que juegan con el lenguaje; a los que consisten en meras asociaciones fónicas sin correspondencia semántica, o bien son chistes, acertijos, trabalenguas o juegos de palabras. Cito algunos ejemplos que incluye en su artículo: *Mejor sujeto es Maldonado que*

que resulta particularmente útil en la enseñanza. Trabajar con refranes significa trabajar con corpus de nativos, pero también abrir la posibilidad de generar corpus de aprendices (conforme a la distinción que presentan Cruz Piñol y Buyse 2022: 247)<sup>2</sup>, como voy a tratar de mostrar.

La propuesta que se desarrolla aquí está orientada a estimular la reflexión –lingüística y cultural– de los aprendices de español como estrategia para desarrollar varias competencias: lingüística (aumentar el caudal de recursos expresivos de negación y utilizarlos correctamente), pragmática (aplicar esos recursos a una función comunicativa) y sociolingüística (adaptarse a las circunstancias de la situación comunicativa) (MCER: cap. 5). Se espera que los estudiantes participen activamente en su proceso de aprendizaje, que descubran por sí mismos las secuencias que se presentan –y los rasgos que comparten–, y que sepan generar nuevos contextos en los que incorporarlas.

Conforme al enfoque construccionista, que, aplicado a la enseñanza de las lenguas, ayuda a adquirir herramientas comunicativas prácticas<sup>3</sup>, las secuencias que aquí interesan son formas asociadas a los mismos contenidos semántico-pragmáticos, y forman parte del repertorio lingüístico de los hablantes de español (González-García 2012: 261-265). En las construcciones objeto de esta propuesta se pueden descubrir, y así se hará en el aula, regularidades de estructura y de significado, e incluso se alcanzará a observar la continuidad entre el significado literal y metafórico, y entre este y el valor pragmático.

## 2. Las unidades fraseológicas en la enseñanza del español

Dado que los recursos que interesan en estas páginas son secuencias pluriverbales, muchas de ellas fijadas, y que, además, se propone trabajar en el aula con refranes –en definitiva, se manejan fraseologismos de distintas esferas–, se considera adecuado introducir una breve reflexión sobre la presencia de las unidades fraseológicas en la enseñanza del

---

*Biennegado; Más valen muchos pocos que pocos muchos; Quien tiene boca, se equivoca. -Pero quien tiene seso, no dice eso; Se llama araña y no araña, ¡cosas de España!*

<sup>2</sup> Como se verá en el apartado 5, una de las actividades que se proponen a los aprendices consiste en que inventen refranes a partir de los que se han seleccionado en cada tarea. Sus propuestas (corpus de aprendices) servirán para detectar y corregir errores.

<sup>3</sup> Esas herramientas comunicativas son las construcciones, que se pueden definir como formas simples o complejas asociadas a una función semántica y pragmática. Remitimos a González-García (2012) y a Gras Manzano (2021) para una descripción de la(s) Gramática(s) de Construcción(es), sus orígenes en la Gramática Cognitiva y sus diversas vías de desarrollo. Calzado (2015) presenta las ventajas de integrar forma y significado en el aula de ELE, y propone la necesidad de incluir la Gramática de Construcciones en la formación de los docentes.

español. Con frecuencia se ha señalado y se señala la complejidad de enseñar las unidades del denominado *lenguaje ya hablado* o *discurso repetido* (Coseriu 1981: 115-116), complejidad que reside en su propia naturaleza formal y semántica, en la sistematicidad que ha de tenerse en cuenta a la hora de seleccionar el inventario y en la necesidad de ofrecer reflexiones pragmáticas que ayuden a su contextualización (Forment 1998:339-340; Penadés Martínez 2015: 242-243).

Pese a las dificultades, el panorama ha cambiado mucho en las últimas dos décadas en lo que respecta a la enseñanza de español: si hasta hace pocos años los fraseologismos ocupaban poco espacio en los libros de texto (Leal 2011: 57 –“La fraseología española no se enseña en el aula de E/LE”, afirmaba esta autora–)<sup>4</sup>, han ido conquistando paulatinamente un lugar relevante, al menos a partir de los niveles superiores (Saracho Arnaiz 2016)<sup>5</sup>, y es general la consideración de las unidades fraseológicas como componente imprescindible para el desarrollo de la competencia comunicativa (Ureña Tormo 2019: cap. 2)<sup>6</sup>: locuciones y fórmulas forman parte del caudal de recursos de los hablantes nativos, y, en consecuencia, están presentes en el *Plan Curricular* y en los exámenes DELE del Instituto Cervantes, conforme al mensaje metodológico del MCER, que presenta el aprendizaje de las lenguas orientado a la acción, esto es, con el objetivo de capacitar a los aprendices para expresarse en situaciones de la vida real (MCER: 38).

Con respecto a las unidades fraseológicas de rango textual, y en concreto a las paremias o refranes (cfr. *infra*, apartado 4, sobre denominación de unidades y delimitación de conceptos), cuya presencia en los manuales es más discreta<sup>7</sup> —como también lo es, en la

---

<sup>4</sup> Penadés (1999: 24-30) ya ofrece, sin embargo, una relación de materiales para la didáctica de las unidades fraseológicas.

<sup>5</sup> Sí existen divergencias respecto de los niveles en los que se deben introducir: desde los niveles iniciales (Leal 2011: 44), comenzando desde las más rentables y más sencillas, o bien a partir del nivel intermedio (Ruiz Gurillo 2000: 263), por la dificultad que entraña su aprendizaje. En este sentido, el MCER propone incluir únicamente ciertas unidades en los niveles más bajos, por ejemplo, algunas fórmulas rutinarias.

<sup>6</sup> La autora ofrece un recorrido histórico sobre la enseñanza de las unidades fraseológicas, inquietud más presente, en sus orígenes, entre los especialistas en fraseología que entre los especialistas en didáctica de las lenguas, y presenta una relación de estudios de fraseodidáctica en las dos décadas del siglo XXI.

<sup>7</sup> Calañas (1999: 74-75) considera que las paremias son herramientas de comunicación, y como tales deberían estar presentes en la enseñanza, en su caso, del alemán, desde las primeras etapas. Del Campo (1999) revisa varios manuales y observa la escasa presencia de los refranes, con alguna excepción que incluye propuestas de explotación lingüística y cultural. La misma observación realiza, años después, Fernández Pesquera (2013: 432), que presenta varias propuestas para trabajar en el aula.

actualidad, su uso entre los hablantes nativos<sup>8</sup>—, existen colecciones de paremias seleccionadas y adaptadas para aprendices de español, con pautas muy útiles para su explotación en el aula (Penadés *et al.* 2008; Gómez González y Ureña Tormo 2014), e incluso repertorios en la red, como el de Sevilla y Zurdo (2009), accesible en la página del Centro Virtual Cervantes ([cvc.cervantes.es/lengua/refranero](http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero); en adelante Refranero multilingüe), que cuenta, precisamente, entre sus objetivos, con el de “facilitar la enseñanza/aprendizaje del español como lengua materna y extranjera” (Sevilla y Zurdo 2009: Presentación).

Si bien el objetivo prioritario de esta propuesta no es la enseñanza de las paremias, su manejo en el aula permitirá a los alumnos, si no incorporarlas a su caudal de recursos activos (cabe destacar que algunos de los refranes seleccionados están, como se verá, en desuso), sí, al menos, reconocer rasgos estructurales y de contenido, y descubrir también parte de la idiosincrasia pasada o presente de los hispanohablantes; valga recordar, al respecto, que uno de los objetivos que presenta el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* es la dimensión de hablante intercultural: el alumno, señala, “ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través de la lengua y establecer puentes entre la cultura de origen y la cultura nueva”; para ello, se requiere el conocimiento de los referentes culturales (PCIC: Introducción general).

Existe, además de su estatus fraseológico, otro vínculo entre refranes y locuciones, en el que se sustenta la propuesta didáctica que se ofrece en estas páginas, y es el hecho de que estas, las locuciones, y también las fórmulas pragmáticas, pueden estar insertas en refranes. De hecho, aunque habría que demostrar que sucede siempre de este modo, se ha dicho que el refrán es el contexto de origen de algunas locuciones del español. Sirvan como muestra los casos que siguen, que incluyen algunos de los recursos expresivos que interesan aquí (Hernando Cuadrado 2010: 69-71):

Al enemigo, *ni agua*.

*Ni en burlas ni en veras* con tu amo partas peras.

Mientras no te señalen con el dedo, *no vales un bledo*.

Del bien al mal *no hay un canto de real*.

---

<sup>8</sup> Explica Sardelli (2010: 326-327), conforme a los estudios realizados por Sevilla Muñoz, que el uso de refranes es cada vez más escaso en los hablantes de español: la última generación que los emplea con asiduidad es la nacida a principios del siglo XX. Hay, por tanto, una notable pérdida de competencia paremiológica activa, pero sí se conserva la competencia pasiva; esto es, los hablantes sabemos reconocer las paremias. Con todo, la autora señala la conveniencia de que los estudiantes “se familiaricen con el patrimonio paremiológico de la lengua segunda”.

### 3. La negación en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* y sus niveles de referencia

De conformidad con las indicaciones del MCER, base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. (MCER: cap. 1.1.), la negación está presente en todos los niveles de referencia para el español del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

Los recursos para negar se presentan desde los primeros niveles, pero es, a partir del nivel B1, cuando se incluyen las expresiones y las unidades fraseológicas negativas que aquí interesan. La negación se integra en los contenidos gramaticales, en algunas funciones pragmáticas y en ciertas tácticas y estrategias pragmáticas, esencialmente la intensificación, aunque también en la atenuación, por medio de la lítote.

Al terminar el nivel A2, los alumnos conocen los adverbios *no* y *tampoco* y los cuantificadores *nadie* y *nada*. Con estos recursos pueden construir oraciones negativas, saben corregir una información previa, responder negativamente –incluso con rotundidad, mediante la reiteración del adverbio *no* o con un refuerzo temporal (*en toda la semana; en diez años*) – expresar desacuerdo y rechazar una propuesta o invitación.

En los niveles B1 y B2 se introducen *ninguno* y *nunca*, *nada* en función adverbial; se presenta también el cuantificador focal *incluso* (y, por tanto, la función focalizadora). Los aprendices saben corregir una información previa (*no... sino*), expresan desacuerdo –incluso rotundo (*¡pues no!*)–, rechazan una propuesta y responden negativamente a una orden, de modo cortés o con vehemencia. En el nivel B2 se aprende a intensificar o a reforzar la negación con recursos fraseológicos, como la locución *en absoluto*. Para negarse a cumplir una orden o una petición y para denegar un permiso se incluyen en el inventario las fórmulas *de ninguna manera* y *de ningún modo*.

A partir del nivel C1 se amplía notablemente la nómina de recursos para negar, disentir y rechazar. Se incorporan al inventario gramatical los cuantificadores: *ni siquiera*, *hasta* y *apenas*, y, en particular, se introduce un buen número de unidades fraseológicas negativas: *¡para nada!* y *¡de eso nada!*, expresivas de desacuerdo rotundo; *por nada del mundo*, *ni hablar*, *ni loco*, *ni pensarlo*, *ni lo sueñes*; *ni se te ocurra*, indicadoras de negativa tajante; y *ni hablar*, *ni pensarlo*, *ni loco*, *ni atado*, empleadas para manifestar el rechazo de una propuesta. A partir de este nivel se mencionan también las estructuras de refuerzo de la negación con *ni* + sustantivo (*ni una palabra*, *ni ganas*, *ni falta que hace...*). El nivel C2 enriquece aún más el caudal de unidades

fraseológicas y frases negativas: *y un cuerno, de eso nada* responden de forma tajante a una orden; *ni se te pase por la imaginación, vas listo, que te crees tú eso* deniegan un permiso. Hay que esperar a alcanzar este nivel para conocer los modismos de polaridad negativa *no mover un dedo, no pegar ojo o no valer un pimiento*, y las expresiones con sustantivos minimizadores del tipo *un bledo, un comino, un pimiento o un jamón*.

De acuerdo con estas pautas, la propuesta que se presenta aquí debería desarrollarse a partir del nivel C1. No obstante, se ha considerado que las expresiones que incluyen sustantivos minimizadores (*bledo, comino, pimiento*, etc.), que en el Plan Curricular aparecen en el nivel C2, podrían abordarse antes, o, más precisamente, antes que otros recursos negativos, y ello por dos motivos: primero, porque su interpretación semántico-pragmática resulta sencilla a partir del significado literal de los elementos que las componen<sup>9</sup>; y segundo, porque pueden servir de fundamento para la introducción de locuciones y fórmulas negativas más complejas con las que comparten componentes, estructura o aspectos de contenido, como la partícula *ni* (conjunción o focalizador), que condiciona el modelo sintáctico, o los elementos que representan el extremo o los extremos de una escala. En esas similitudes se sustenta también la secuenciación de la propuesta en varias fases (cfr. *infra*).

En cualquier caso, los aprendices del nivel C1 poseen competencia suficiente para comprender el valor literal y el sentido idiomático de las expresiones que se presentan: los recursos adquiridos hasta ese nivel les permiten expresar negación rotunda, y saben también disentir, rechazar y refutar con vehemencia.

#### **4. ¿Refranes o paremias? El refrán entre las unidades fraseológicas**

No es propósito explicar las diversas consideraciones que se ofrecen para diferenciar tipos de unidades fraseológicas de rango textual, o mostrar las denominaciones y clasificaciones que ofrecen fraseólogos y paremiólogos, pero sí consideramos oportuno presentar brevemente los refranes<sup>10</sup>.

Las paremias, entre las que se encuentran los refranes, son unidades fraseológicas, es decir, combinaciones de dos o más palabras que han alcanzado cierto grado de fijación y de idiomática, se han especializado semánticamente y están, habitualmente,

---

<sup>9</sup> Como explica Cifuentes (2019: 57-58), la importancia de los minimizadores en la expresión de la negación, que se debe, en parte, a la relación que establecen con el llamado *ciclo de Jerpersen*, es común a muchas lenguas, en las que estos sustantivos se emplean como reforzadores del valor negativo y pueden llegar a contagiarse de ese significado negativo.

<sup>10</sup> Por razones prácticas, en este trabajo empleo indistintamente los términos *paremia* y *refrán*.

institucionalizadas. A diferencia de otros fraseologismos, como las colocaciones y locuciones, las paremias constituyen actos de habla independientes y tienen entidad textual (Corpas Pastor 1996: 20). Aunque la denominación y la delimitación de las unidades fraseológicas de rango textual no es unánime y, en ocasiones, las fronteras entre unas y otras no son nítidas, sí es habitual la consideración del refrán como tipo de paremia anónima, perteneciente al acervo tradicional de una comunidad, que expresa una reflexión o un mandato genérico y posee un valor sentencioso. Un buen número de refranes adopta estructura bimembre, con un esquema rítmico y rima consonante o asonante; algunos incluyen también elementos arcaicos, y presentan rasgos gramaticales peculiares con respecto al discurso libre (el orden de los elementos, la ausencia de actualizador ante el sustantivo, la abundancia de predicados no verbales...). Por último, es habitual la presencia de figuras retóricas (Hernando Cuadrado 2010; Manero 2011: cap. 2<sup>11</sup>).

Incorporar los refranes al aula de español significa tener la oportunidad de reconocer todas estas características, y por tanto desarrollar, entre otras capacidades, la competencia lingüística de los aprendices; de hecho, las actividades que se proponen en los materiales publicados están, a menudo, orientadas a descubrir, en las unidades fraseológicas, los rasgos que acabamos de enumerar (Penadés 1999: cap. 2.2; Penadés *et al.* 2008: 82-102). Además, su condición de enunciados autónomos y su brevedad facilitan que se puedan realizar paráfrasis en el aula<sup>12</sup>:

Ojo por ojo, *ojo al cuadrado*.

Al mal tiempo, *paraguas*.

Ojos que no ven, *gabardina que desaparece*.

Incluso, una vez reconocidos los rasgos, que se proponga a los aprendices construir refranes nuevos:

*No hay verano sin sol ni macarra sin transistor.*

<sup>11</sup> Más recientemente, Anscombe (2022) ofrece una reflexión sobre los rasgos definitorios comúnmente aceptados de los refranes.

<sup>12</sup> Hernando Cuadrado (2010: 69-71), de quien tomo algunos de estos ejemplos, explica las alteraciones y creaciones del refrán que surgen en diversos ámbitos, como el publicitario.

## 5. Propuesta didáctica

### 5.1. Selección del material lingüístico

Atendiendo a las pautas metodológicas que proponen algunas autoras para la enseñanza de las unidades fraseológicas (Vigara 1996: 67; Penadés 1999: 35-52; Leal 2011: 44), el punto de partida de esta propuesta ha sido la elección de los recursos que serán objeto de enseñanza-aprendizaje —construcciones que sirven para negar enfáticamente, o que expresan desacuerdo y rechazo categórico—, que se presentarán en tres sesiones sucesivas considerando la contigüidad que existe entre unos y otros: el reconocimiento de los elementos y la estrategia expresiva de cada bloque facilitará la interpretación de las secuencias que aparecen en el siguiente. En cada sesión se trabaja con un grupo de refranes que comparten una construcción negativa, es decir, presentan un patrón sintáctico-semántico que se repite<sup>13</sup>. En concreto, los recursos expresivos de negación que se van a trabajar en estas tres sesiones son los que siguen:

Expresiones minimizadoras

Binomios negativos

Expresiones y locuciones con *ni* + término escalar

Las tareas que se realizarán en el aula están orientadas a estimular la reflexión sobre el significado semántico-pragmático, pero incluyen también el punto de vista gramatical y el componente fraseológico.

El hecho de haber incluido en la selección paremias de distintas épocas (esto podría resultar inconveniente si el objetivo fuese el aprendizaje de las paremias) no impedirá cumplir los objetivos que se busca alcanzar: se podrá reconocer la caducidad de algunos elementos, pero también la continuidad histórica del mismo procedimiento expresivo. En todas las sesiones se ha introducido el juego, que consistirá en inventar refranes o en modificar los que ya existen, lo cual va a permitir no solo trabajar con las expresiones negativas, sino también fomentar la intervención activa y desarrollar la creatividad<sup>14</sup>.

En definitiva, se persigue fomentar el desarrollo de distintas competencias:

---

<sup>13</sup> La Gramática de Construcciones, aplicada a la enseñanza, propone precisamente mostrar al aprendiz construcciones o patrones gramaticales que comparten motivación, estructura y significado, de manera que sea más sencillo su aprendizaje y memorización. Véase Ureña Tormo (2019: 225-238) para una exposición sobre las ventajas y desventajas del enfoque cognitivo en la enseñanza de las unidades fraseológicas.

<sup>14</sup> Abad y Albert (2016: 19) señalan las ventajas del juego como recurso didáctico en cualquier nivel de enseñanza y a cualquier edad.

- Familiarizar a los alumnos con las características de los refranes (competencia paremiológica).
- Buscar, a través de los refranes, puntos de contacto con otras lenguas y culturas (conocimiento del mundo; interculturalidad).
- Trabajar con construcciones en las que se pueden descubrir rasgos formales (el componente *ni* –conjunción y adverbio focalizador–); semánticas –relaciones de antonimia, sinonimia e hiperonimia; polaridad–, y fraseológicas –conceptos de locución y fórmula– (competencia pragmalingüística y fraseológica).
- Identificar, interpretar, entender y utilizar expresiones y locuciones negativas (competencia comunicativa).

Asimismo, las actividades propuestas están orientadas a desarrollar varias destrezas: comprensión y expresión escrita (mediante la interpretación de los refranes y de las secuencias señaladas, la modificación y redacción de refranes); comprensión y expresión oral (con las preguntas formuladas en el aula y el diálogo que se espera establecer).

## 5.2. Desarrollo

De acuerdo con los recursos que se han seleccionado, se propone una secuenciación en cuatro sesiones: la primera, para analizar los rasgos sintácticos y semánticos de las paremias; las tres siguientes, para abordar cada una de las tres estrategias expresivas de negación o desacuerdo.

### Sesión 0. Aproximación al refrán

En esta primera sesión se presenta la unidad con la que se va a trabajar como contexto: el refrán, con sus rasgos característicos. Estos mismos rasgos pueden recordarse en los refranes que irán apareciendo en las sesiones posteriores. Se proponen aquí los que siguen:

- i. *Amor de madre, ni la nieve le hace enfriarse.*
- ii. *Al enemigo, ni agua.*
- iii. *Ni en burlas ni en veras con tu (amo) (señor) partas peras.*
- iv. *Del bien al mal no hay un canto de real.*

Los refranes son unidades fraseológicas, es decir, grupos de palabras con forma fija que no admiten cambios; sin embargo, algunos refranes presentan variantes (*amo/señor*) y significado no literal, es decir, su significado no se deduce a partir de los elementos que los

integran (*partir peras*; *no haber* o *valer un canto de real*). Además, son textos breves: son independientes y tienen sentido completo.

Los refranes están vinculados a una lengua y una cultura determinadas: transmiten algún tipo de enseñanza moral o práctica conforme a las creencias de esa comunidad de hablantes (se puede anticipar una reflexión sobre lo que proponen los refranes de esta selección)<sup>15</sup>.

Otros rasgos son frecuentes, aunque no se consideran imprescindibles: es el caso de la estructura binaria y rítmica (con número de sílabas variable), a veces con rima (*veras-peras*; *mal-real*); el léxico arcaico (*partir peras*; *burlas*; *real*); la ausencia de actualizador en el sujeto (*amor de madre*); el orden de elementos peculiar (en i y en iii se anticipa el complemento); las metáforas (*enfriarse*; *partir peras*); o la alternancia de enunciados sin verbo y con verbo (ii frente a i, iii, iv).

A partir de esta presentación, las tres sesiones de trabajo que siguen coinciden en varias tareas. En todos los casos se explicará el significado de cada refrán (literal o metafórico, o ambos), que puede suscitar una reflexión respecto de la validez en otras culturas. Además, se descubrirán rasgos estructurales, gramaticales y de contenido: habrá que identificar los elementos comunes que aparecen en cada grupo de refranes, explicar su significado literal y metafórico (en su caso), y deducir el valor que aportan al enunciado. Se establecerán asociaciones de significado presentando sinónimos (Leal 2011: 44), antónimos, hiperónimos, hipónimos, con el fin de crear series mnemotécnicas virtuales que faciliten su memorización (Penadés 1999: 43).

Se pedirá a los alumnos que modifiquen los refranes, e incluso que construyan nuevas paremias en las que participen las construcciones negativas. De este modo, el proceso de aprendizaje incluye, en todas las fases, reconocimiento, interpretación, entendimiento y uso (Leal 2011: 62).

En cada sesión se introducirá también el enfoque contrastivo, es decir, se mostrarán paremias equivalentes en otras lenguas, o bien, en caso de no existir, la traducción (Penadés 1999:36-37<sup>16</sup>; Leal 2011:43-51). Para esta tarea se acudirá al *Refranero multilingüe* del Instituto

---

<sup>15</sup> Otro de los rasgos de estas entidades textuales, el carácter anónimo, se presenta como característico de los refranes frente a otro tipo de paremias, por ejemplo, las citas, como explica Corpas (1996: 147-151).

<sup>16</sup> Según la autora, “existen unidades fraseológicas transculturales o supranacionales que, en lenguas distintas, muestran maneras semejantes de expresar las mismas ideas o las mismas relaciones”.

Cervantes, que ofrece equivalencias en varias lenguas (alemán, catalán, francés, gallego, griego antiguo, griego moderno, inglés, italiano, portugués, ruso y vasco), lo cual constituye, además, un apoyo para la interpretación de cada refrán y para el debate sobre creencias y costumbres.

Por último, se propone emplear siempre el metalenguaje necesario: se hablará de *unidad fraseológica* o *fraseologismo*, *locución*, *sinónimo*, *metáfora*, *conjunción*, *artículo*, etc.

### **Sesión 1. Refranes con expresiones minimizadoras**

*Amigo sin dinero, eso quiero; que dinero sin amigo no vale un higo.*

*Fiesta sin vino no vale un comino.*

*El viejo que no adivina no vale una sardina.*

*Estando sabroso el frito, el plato no importa un pito.*

*Del bien al mal no hay un canto de real.*

Se presenta, en primer lugar, el significado de cada uno de estos refranes.

*Amigo sin dinero, eso quiero, que dinero sin amigo, no vale un higo.* Este refrán tiene doble significado: primero, es mejor tener amigos pobres, porque el dinero es fuente de enemistades; segundo, la amistad es más valiosa que el dinero.

*Fiesta sin vino no vale un comino.* Este refrán transmite que cualquier acontecimiento festivo no es completo si falta el vino.

*El viejo que no adivina no vale una sardina.* Se refiere este refrán a la sabiduría que se espera de los ancianos, y a la consideración que merecen los que no son sabios. Teniendo en cuenta lo inadecuada que puede resultar esta reflexión, reforzada además con la presencia del sustantivo *viejo*, se pueden presentar otros refranes que expresan lo contrario y se sirven de otros términos: *cuando el hombre es más anciano, tiene el juicio más sano; con las canas viene el seso; ciertos cargos piden canas; el mozo de buen juicio cuando es viejo es adivino.*

*Estando sabroso el frito, el plato no importa un pito.* Este refrán expresa que lo importante es el contenido, no el continente.

*Del bien al mal no hay un canto de real.* Literalmente, significa que entre el bien y el mal apenas hay límite, ni siquiera el espesor de una moneda pequeña. Alude además a la inestabilidad de la fortuna que puede afectar a los bienes en sentido negativo y provocar daños cuando menos se espera.

Una vez explicado el significado, se abre un debate acerca de la validez, en otras lenguas y culturas, de las reflexiones que transmiten. Para suscitar la comparación, se ha elegido en este caso el refrán *Del bien al mal no hay un canto de real*, cuyas equivalencias y traducción (o solo la traducción en el caso del francés) se encuentran en el *Refranero multilingüe*:

*Aus Gutem kann leicht Böses werden.* Fácilmente lo bueno se vuelve malo.

*There is not the thickness of a sixpence between good and evil.* No hay ni el espesor de una moneda de seis peniques entre el bien y el mal.

*Tra bene e male, alla sera ci si ritrova pari.* Entre bien y mal, por la noche nos hallamos a la par.

Du bien au mal il n'y a que le bord d'une monnaie.

En estos refranes se han señalado elementos comunes: primero, los sustantivos *higo*, *comino*, *sardina*, *pito*, *canto de real*; segundo, los predicados negativos. Interesa identificar el significado literal de cada uno de los sustantivos, pero también reflexionar sobre el valor que comparten (algo pequeño o de escaso valor o importancia), y determinar lo que aportan a sus respectivos predicados negativos: aquello que *no vale*, *no hay*, *(no) importa* lo más mínimo, *no vale*, *no importa* o *no existe*.

Se pedirá a los alumnos que completen enunciados como los que siguen, tomados de los refranes expuestos, con otros recursos que ya conocen:

*Dinero sin amigo no vale...*

*Fiesta sin vino no vale...*

*Estando sabroso el frito, el plato no importa...*

*Del bien al mal no hay...*

Son muchos los sustantivos o sintagmas que se emplean en español actual en este tipo de predicados de estimación, especialmente con los verbos *valer* e *importar*<sup>17</sup>: frutas, legumbres, medidas insignificantes, monedas de poco valor e incluso algunos sustantivos malsonantes, todos ellos variables con el paso del tiempo. De los que aparecen en los refranes, *sardina* e *higo* han caído en desuso, pero sí se utilizan *comino* y *pito*, y, aunque el *real* ha desaparecido, sí son posibles otras monedas (*un céntimo*, *un chavo*, e incluso *el canto de un duro*).

---

<sup>17</sup> Se hará notar la posibilidad de prescindir del adverbio de negación con el verbo *importar* (me importa un pimiento), y la intervención opcional, en predicados negativos, del focalizador *ni*: *no me importa (ni) un pimiento*, *no vale (ni) un real*.

Con estas secuencias coloquiales, vulgares en el caso de los sustantivos malsonantes, se transmite de forma expresiva la negación de un valor. En los contextos negativos pueden emplearse *ni* o *ni siquiera* como elementos de refuerzo.

*Me importa un rábano, un bledo, un comino, un pimiento, un pepino, un pito, tres pitos, un huevo, un cuerno, un higo, una mierda...* (el verbo *importar* admite construcciones afirmativas y negativas).

*No vale (ni) un higo (seco), un real, un duro, un céntimo, un centavo, un chavo, un cacao (Am.), una brizna de paja...*

A partir de la información que ya se tiene, se pueden inventar nuevos refranes, en este caso completando las expresiones coloquiales que siguen con una primera parte. Se pueden ofrecer sugerencias, aquí en letra cursiva:

*Campo sin cereal no vale ni un real (o un céntimo, o un chavo).*

*La boda del vecino me importa un pepino.*

*Entre pollo y gallina no hay ni media pizca.*

Para interiorizar estas construcciones, se pueden presentar en el aula algunas preguntas: *¿qué dirías que no vale ni un céntimo, que te importa un pepino o tres pitos<sup>18</sup>? ¿Entre qué realidades no hay diferencia, es decir, se llevan el canto de una moneda?*

Además de los verbos de valoración o estimación, otros predicados se construyen con sustantivos y expresiones similares a los que se han reconocido en los refranes. La realidad que estos significan puede ser, como en el caso anterior, algo pequeño o insignificante, o bien un elemento que representa el extremo inferior de una escala de elementos<sup>19</sup>, o, en algunas ocasiones, el extremo superior. He aquí algunas locuciones de este tipo para suscitar una reflexión sobre su significado a partir de todo lo expuesto: *no levanta un palmo del suelo; no cabe un alfiler; no tiene (ni) un céntimo; no dijo (ni) una palabra; no hay ni pizca; no sabe ni qué día es hoy; no me gusta ni un poco; no había ni un alma; no se movió un ápice; no movió un dedo; no ve tres en un burro.*

Obsérvese que la negación se basa siempre en el mismo recurso: al negar el extremo, se excluye cualquier otra posibilidad.

<sup>18</sup> Además del artículo *un*, algunos sustantivos minimizadores admiten variantes con numerales: *me importa tres {puñetas, pitos, cominos, cojones, pares de narices}* (NGLE: 3681).

<sup>19</sup> Estos elementos, explica Sánchez López (1999: 2594-2595), “se interpretan como valores mínimos en una escala relacionada con la acción a la que sirven de refuerzo”.

## Sesión 2. Refranes con binomios negativos expresivos

*A boda ni bautizo (o ni a bautizado) no vayas sin ser llamado.*

*Quien no tiene hermano no tiene pie ni mano.*

*Ni en burlas ni en veras con tu amo partas peras.*

*Canta la rana, y no tiene pelo ni lana.*

*Tras pared ni tras seto no digas tu secreto.*

Como en la sesión anterior, se muestra en primer lugar el significado, literal o metafórico, de los refranes.

*A boda ni bautizo (o bautizado) no vayas sin ser llamado.* Se recrimina en este refrán a los entrometidos, especialmente cuando hay alegría y abundancia, como sucede en los banquetes. Alude también a la cordura con la que debe vivir una persona honrada.

*Quien no tiene hermano no tiene pie ni mano.* Los hermanos se dispensan ayuda, de modo que tener hermanos es contar con ayuda, y no tenerlos significa no tenerla. Aunque el refrán se refiere a los hermanos, puede extenderse a otras personas cercanas.

*Ni en burlas ni en veras con tu amo partas peras.* No conviene tratar con familiaridad a los superiores en ninguna ocasión ni circunstancia.

*Canta la rana, y no tiene pelo ni lana.* Se transmite aquí la conveniencia de estar conforme, satisfecho o contento, aunque no se tengan motivos.

*Tras pared ni tras seto no digas tu secreto.* Este refrán aconseja ser discreto en el hablar. No conviene revelar secretos en ningún lugar (por apartado que parezca) porque se corre el riesgo de que dejen de ser secretos. Este es el refrán que se ha escogido para motivar el contraste con otras lenguas y culturas. Se presentan a continuación algunas de las equivalencias que recoge el *Refranero multilingüe*:

*Der Busch hat Ohren, das Feld hat Augen.* El matorral tiene oídos, el campo tiene ojos.

*Un mot dit à l'oreille est entendu de loin.* Una palabra dicha al oído se escucha desde lejos.

*Walls have ears.* Las paredes tienen oídos.

*Segreto confidato non è più segreto.* Secreto revelado ya no es un secreto.

A continuación, se llama la atención sobre los elementos comunes, que se han destacado gráficamente. Todos los refranes presentan estructuras coordinadas con *ni* en las

que intervienen dos elementos contrapuestos o complementarios. Es importante destacar la diferencia entre esta partícula *ni* (aquí conjunción negativa que une dos elementos jerárquicamente iguales) y la que se ha visto en la sesión anterior (focalizador que se antepone a un único elemento). Se identificará la categoría de los elementos coordinados y su función.

Interesa también reflexionar sobre el significado de los elementos que forman las parejas, y especialmente sobre su relación semántica: ¿son antónimos?, ¿contrapuestos?, ¿cohipónimos?, ¿qué aportan a sus enunciados respectivos? Al negar esos dos elementos se produce un refuerzo de la negación, porque se excluye cualquier posibilidad.

Las secuencias binarias se pueden sustituir, en los refranes, por otros recursos que ya se conocen: *nunca (en la vida) (jamás), nada de nada, en ningún caso, en ningún lugar (del mundo), ni un céntimo, de ningún modo...*

*A boda ni a bautizado no vayas...*

*Quien no tiene hermano no tiene...*

*... con tu amo partas peras*

*Canta la rana y no tiene...*

*... no digas tu secreto.*

Obsérvese que en estas estructuras dobles es posible cambiar el orden de los elementos, excepto en una: *en burlas y en veras*, que no admite modificaciones. Esto sucede cuando una expresión se convierte en locución y se ha fijado formalmente.

Un buen número de locuciones negativas presentan en español esta estructura binaria. En ellas intervienen elementos contrapuestos o antónimos; al negar esos dos extremos se transmite la idea de negación total, puesto que se niega todo lo comprendido entre los dos términos polares. He aquí algunos ejemplos:

*Ni ahora ni nunca.*

*Ni visto ni oído.*

*Ni por activa ni por pasiva.*

*Ni para atrás ni para adelante.*

*Ni mucho ni poco.*

*Ni contigo ni sin ti.*

*Ni a sol ni a sombra.*

*Ni pies ni cabeza.*

Es el momento de construir enunciados. Se propondrá que se combinen los elementos de la columna izquierda con los de la derecha. De este modo, se podrán vincular las secuencias binarias con las nociones a las que se asocian.

<i>No lo deja en paz.</i>	<i>Ni por activa ni por pasiva.</i>
<i>El problema es que ya no va.</i>	<i>Ni mucho ni poco.</i>
<i>Eso no me gusta.</i>	<i>Ni a sol ni a sombra.</i>
<i>No he logrado que me entienda.</i>	<i>Ni pies ni cabeza.</i>
<i>Lo que dices no tiene.</i>	<i>Ni para atrás ni para adelante.</i>
<i>No te dejo el coche.</i>	<i>Ni ahora ni nunca.</i>

### **Sesión 3. Refranes con *ni* + término**

Al llegar a esta sesión ya está clara la diferencia entre *ni* conjunción y *ni* focalizador. Se han presentado algunas locuciones y se ha explicado en qué se basa el énfasis negativo en cada uno de los modelos propuestos. Además de los sustantivos minimizadores, se han mostrado secuencias en las que la negación expresiva descansa sobre elementos que se sitúan en el extremo de una escala.

En esta tercera sesión se trabaja con refranes en los que participa el focalizador *ni* (obligatorio aquí) seguido, precisamente, de un elemento que representa el límite de una escala. Son los que siguen:

Amor de madre, *ni la nieve* le hace enfriarse.

Después de comer, *ni un sobre* leer.

Al enemigo, *ni agua*.

Tu secreto, *ni al más discreto*.

Competidor, *ni de barro*.

Alcalde, *ni de balde*.

Se explicará, en primer lugar, el significado de los refranes:

*Amor de madre, ni la nieve le hace enfriarse.* Este refrán expresa que el amor de una madre es muy persistente, hasta el punto de que nunca *se enfría*, ni siquiera cuando surgen dificultades.

*Después de comer, ni un sobre leer.* Literalmente, aconseja no leer después de comer y, en general, cualquier esfuerzo, pero alude también a la siesta, asociada a la cultura española, cuyo objetivo es el de recuperar fuerzas para el resto de la jornada. Después de la comida, sobre todo si es copiosa o si hace calor, se produce un descenso de la sangre del sistema nervioso al digestivo para digerir los alimentos, y esto provoca sueño.

Por referirse a una creencia netamente española, es este el refrán en el que se mostrarán las equivalencias en otras lenguas y la traducción literal (solo la traducción en italiano) para generar debate en el aula (*Refranero multilingüe*):

*Nach dem Essen soll man ruhn (weder stehn, noch ohn' Ursach Gänge tun).* Después de comer hay que reposar, no estar de pie ni pasear sin motivo.

*Après le repas, le feu, le lit ou le pas.* Tras la comida, el fuego, la cama o el paso.

*Dopo mangiato, non leggere neanche una busta.*

*Al enemigo, ni agua.* Aconseja esta paremia no ser benévolo con quien se muestra adverso.

*Tu secreto, ni al más discreto.* Se recomienda no contar los secretos, si siquiera a quienes consideramos las personas más discretas.

*Competidor, ni de barro.* Existen variantes de este refrán con *suegra* y con *navarro*: *Navarro, ni de barro*; *Suegra, ni de barro buena*. En todos ellos se expresa rechazo categórico: de un contrincante, de un navarro o de una suegra, que no se quieren ni, aunque estén hechos de barro.

*Alcalde, ni de balde.* Expresa el desagrado que produce ese cargo político (o cualquier persona que lo desempeñe), y por eso no se quiere *ni de balde*, es decir, gratis.

Como en las sesiones anteriores, se han destacado los elementos comunes, todos precedidos del focalizador *ni*: *ni la nieve*, *ni un sobre*, *ni agua*, *ni al más discreto*, *ni de barro*, *ni de balde*. Se pedirá a los alumnos que expliquen el valor que aportan a cada enunciado desde su significado de extremos de una escala.

En este grupo de refranes, destaca además un hecho gramatical ya mencionado en la sesión 0: algunos no llevan verbo. Puede ser útil pedir a los alumnos que completen los predicados con el verbo que consideren oportuno, del modo que sigue:

*Al enemigo no le des ni agua / no hay que darle ni agua.*

Tu secreto no lo digas *ni al más discreto.*

Competidor, no lo quiero *ni de barro.*

No me gustan los alcaldes (o no quiero alcaldes), *ni de balde.*

De hecho, estas secuencias podrían constituir enunciados independientes, como respuestas negativas a una pregunta. Por ejemplo:

*¿Hay que contar secretos?*

*¿Quieres tener un competidor?*

*¿Te gustan los alcaldes, los políticos...?*

Un buen número de construcciones empleadas para negar enfáticamente en español presentan esas características (*ni + extremo escalar*)<sup>20</sup>. Se muestran algunas a continuación, ordenadas según la categoría del elemento que sigue al focalizador, y se pedirá a los alumnos que las busquen en un diccionario fraseológico. Se trata de secuencias fijadas que funcionan como locuciones y como fórmulas de rechazo:

*Ni loco-a, ni borracho-a, ni harto-a de vino, ni muerto-a.*

*Ni de broma, ni de coña, ni en sueños.*

*Ni hablar, ni pensar(lo), ni soñar(lo).*

La última tarea consistirá en construir refranes con estos recursos. Se puede presentar el comienzo para que los alumnos los completen:

*Amistad con tu vecino.....*

*Comer y cantar.....*

*Dormir en el suelo.....*

*A la cama sin cenar.....*

---

<sup>20</sup> Sobre el origen de estas construcciones, véase Pérez-Salazar (2017).

## 6. Conclusiones

La enseñanza de recursos expresivos de negación mediante procesos reflexivos sobre contenido y estructura está orientada a mejorar la competencia de los aprendices de español. En estas páginas se ha planteado la reflexión a partir de un tipo de secuencias excepcionales, los refranes, que han servido como contextos en los que se insertan construcciones negativas y como pretextos para elaborar otros enunciados. De este modo, al objetivo de aumentar el caudal de recursos expresivos de negación, se une el conocimiento de estas unidades fraseológicas, portadoras no solo de los contenidos pragmalingüísticos que interesa trabajar, sino también de una parte de las creencias y valores (vigentes y no vigentes, polémicos o no polémicos) de la comunidad hispanohablante, hecho este que permite trabajar la interculturalidad y que fomenta la reflexión y la participación en el aula.

La idoneidad de los refranes como recurso didáctico reside en el rango textual, en la brevedad e incluso en sus peculiaridades sintácticas y semánticas. Los refranes permiten la contextualización de las unidades fraseológicas, facilitan el juego y la reflexión, y, en consecuencia, el aprendizaje.

La propuesta que se ha desarrollado en estas páginas tiene la ventaja de mostrar, en sesiones sucesivas y de modo sistematizado, construcciones que comparten estructura y significado. Los aprendices pueden, de este modo, descubrir la regularidad de ciertos rasgos gramaticales y semánticos asociados a determinadas funciones comunicativas.

## 7. Referencias bibliográficas

- Abad Asín, C. y P. Albert Gandía (2016): *Combina palabras y formula ideas. Propaga tu español a los cuatro vientos... ¡y punto!*, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Anscombe, J. C. (2022): "Origen y evolución de las paremias", *Rilce. Revista de Filología Hispánica*, 38/2, pp. 426-446.
- Calañas Continente, J. A. (1999): "Los refranes en la enseñanza del alemán como lengua extranjera", *Paremia*, 8, pp. 73-76.
- Calzado Roldán, A. (2015): "Las construcciones en la clase de español como lengua extranjera", *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 21.

- Centro Virtual Cervantes (1997-2022): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (PCIC)*. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm).
- Cifuentes Honrubia, J. L. (2019): "Construcciones con minimizadores y verbos de estima o valoración y el ciclo de Jespersen", *Revista de Investigación Lingüística*, 22, pp. 53-94. Recuperado de: <https://doi.org/10.6018/ril.383271>.
- Consejo de Europa: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER). Volumen complementario, Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco\\_complementario/mcer\\_volumen-complementario.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf).
- Corpas Pastor, G. (1996): *Manual de fraseología española*, Madrid: Gredos.
- Coseriu, E. (1981) [1977]: *Principios de semántica estructural*, 2.<sup>a</sup> ed., Madrid: Gredos.
- Cruz Piñol, M. y K. Buyse (2022): "Corpus lingüísticos para investigar sobre ELE". En I. Santos Gargallo y S. Pastor Cesteros (dirs.), *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE)*, Madrid: Arco/Libros, pp. 245-263.
- Del Campo Martínez, M. A. (1999): "Los refranes en la enseñanza de español como lengua extranjera", *REALE*, 12, pp. 9-29.
- Fernández Pesquera, C. (2013): "El uso de refranes para la enseñanza del español a inmigrantes". En S. Borrel, B. Blecua, B. Crous y F. Sierra (coords.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. XXII Congreso Internacional ASELE*, Girona: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, pp. 429-438.
- Forment Fernández, M. M. (1998): "La didáctica de la fraseología ayer y hoy. Del aprendizaje memorístico al agrupamiento en los repertorios de funciones comunicativas". En F. Moreno Fernández, K. Alonso y M. Gil Bürmann (dirs.), *La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: del Pasado al Futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, pp. 339-348.
- García-Page, M. (1993): "La función lúdica en la lengua de los refranes", *Paremia*, 2, pp. 51-58.
- García-Page, M. (1997): "Propiedades lingüísticas del refrán (II): el léxico", *Paremia*, 6, pp. 275-280.

- Gómez González, A. y C. Ureña Tormo (2014): *Locuciones y refranes para dar y tomar. El libro para aprender más de 120 locuciones y refranes del español. Niveles B2 y C1*, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- González-García, F. (2012): “Las Gramáticas de Construcciones”. En I. Ibarretxe Antuñano y J. Valenzuela (dirs.), *Lingüística Cognitiva*, Barcelona: Anthropos Editorial, pp. 248-280.
- Gras Manzano, P. (2021): “La gramática de construcciones: una mirada interna, periférica y aplicada”, *Borealis. An International Journal of Hispanic Linguistics*, 10/1, pp. 43-61. Recuperado de: <https://doi.org/10.7557/1.10.1.5805>.
- Hernando Cuadrado, L. A. (2010): *El refrán como unidad lingüística del discurso repetido*, Madrid: Escolar y Mayo.
- Lagüens Gracia, V. y D. Ortiz Cruz (2021): “La enseñanza de la negación en ELE”. En S. Robles (coord.), *Pragmática. Estrategias para comunicar*, Madrid: Edelsa Anaya, pp. 195-207.
- Leal Riol, M. J. (2011): *La enseñanza de la fraseología en español como lengua extranjera. Estudio comparativo dirigido a estudiantes anglófonos*, Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Manero Richard, E. (2011): *Perspectivas lingüísticas sobre el refrán*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Minervini, R. (2021): “Enseñar las unidades fraseológicas a través de la literatura en el aula de ELE”, *Tejuelo*, 34, pp. 83-110. Recuperado de: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.83>.
- Penadés Martínez, I. (1999): *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Penadés Martínez, I. (2015): *Para un diccionario de locuciones. De la lingüística teórica a la fraseología práctica*, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Penadés Martínez, I. et al. (2008): *70 refranes para la enseñanza del español*, Madrid: Arco/Libros.
- Pérez-Salazar, C. (2017): “Ni (aun) por lumbre, modelo fraseológico para la negación y el rechazo”. En C. Mellado, K. Berty e I. Olza (dirs.), *Discurso repetido y fraseología textual (español y español-alemán)*, Madrid-Frankfurt: Iberoamericana-Vervuert, pp. 269-298.
- Real Academia Española y ASALE (NGLE): “La negación”. En *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa, 2009, pp. 3631-3715.

- Ruiz Gurillo, L. (2000): "Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros". En M. J. Coperías, J. Redondo y J. Sanmartín (eds.), *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua*, Valencia: Universidad de Valencia, pp. 259-275.
- Ruiz San Emeterio, E. (2004): "Para todos: la publicidad en la clase de español". En H. Perdiguero y A. Álvarez (eds.), *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE* (Burgos 2003), Burgos: Universidad de Burgos, pp. 1004-1013.
- Sánchez López, C. (1999): "La negación". En I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. II, Madrid: Espasa Calpe, pp. 2561-2634.
- Saracho Arnaiz, M. (2016): "¿Por qué enseñar fraseología en la clase de español Lengua Extranjera (ELE)?" En *El español como lengua extranjera en Portugal II: retos de la enseñanza de lenguas cercanas*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 179-185.
- Sardelli, M. A. (2010): "Los refranes en la clase de ELE", *Didáctica. Lengua y Literatura*, 22, pp. 325-350.
- Seco, M., O. Andrés y G. Ramos (2004): *Diccionario fraseológico documentado del español actual*, Madrid: Aguilar.
- Sevilla Muñoz, J. y M. T. Zurdo Ayúcar (coords.) (2009): *Refranero multilingüe* [en línea]. Madrid: Instituto Cervantes (Centro Virtual Cervantes). Recuperado de: <http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/>
- Ureña Tormo, C. (2019): *La enseñanza de las unidades fraseológicas desde la lingüística cognitiva*. Tesis doctoral. Alcalá de Henares. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=266057>
- Val Julián, C. (1998): "La nouvelle en classe de langue", *Les Langues Modernes*, 2, pp. 6-14.
- Vigara Tauste, A. (1996): "Fosilización y expresividad coloquial en la enseñanza del español como L2". En T. Sibón y M. Padilla (eds.), *Actas del I Simposium sobre Metodología y Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Sevilla: Asociación Universitaria AULA2, pp. 67-96.
- Zamora Pinel, F. (2000): "La publicidad en sus diferentes soportes como pretexto para la integración de las cuatro destrezas". En M. Franco Figueroa et al. (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera II. Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Cádiz: Universidad de Cádiz, pp. 1057-1064.

The background of the banner is composed of several overlapping, semi-transparent geometric shapes in shades of teal and light green, creating a modern, layered effect.

# *Biblioteca de medios*

# La enseñanza del español como segunda lengua en Educación Primaria a través de recursos que incorporan el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC)

Marina Espinosa Barrero  
Universidad de Alcalá

**RESUMEN:** La diversidad en las aulas españolas es una realidad en todos los centros de Educación Primaria y, por este motivo, los docentes tienen que estar preparados para abordar la enseñanza del español como segunda lengua a aquellos alumnos no hispanohablantes que presenten carencias en dicha lengua. Para ello, las prácticas pedagógicas han de estar al día con la introducción de innovaciones educativas y, en los últimos años, las TIC se han convertido en una herramienta imprescindible. Así, en el presente trabajo se describe la situación legislativa, en cuanto a la enseñanza del español como segunda lengua, en el sistema educativo español para conocer el tratamiento lingüístico que se da al alumnado inmigrante en la escuela a nivel nacional y autonómico. A continuación, se revisan y exponen algunos de los recursos digitales que se han venido utilizando para la enseñanza del español como segunda lengua, estableciendo una relación con las TIC.

**PALABRAS CLAVE:** español segunda lengua, Educación Primaria, niños, inmigrantes, tecnologías de la información y la comunicación.

## Teaching Spanish as a Second Language in Primary Education through Resources that Include the Use of Information and Communications Technologies (ICT)

**ABSTRACT:** Diversity in Spanish classrooms is a reality in all primary schools and, for this reason, teachers have to be prepared to teach Spanish as a second language to non-Spanish speaking pupils who are deficient in the Spanish language. To this end, teaching practices have to keep up to date with the introduction of educational innovations and, in recent years, ICT has become an essential tool. Thus, this article describes the legislative situation regarding the teaching of Spanish as a second language in the Spanish educational system in order to know the linguistic treatment that is given to immigrant students at school at national and regional level. Next, some of the digital resources that have been used for the teaching of Spanish as a second and foreign language are reviewed and presented, establishing a relationship with ICT.

**KEYWORDS:** Spanish second language, Primary Education, children, immigrants, information and communication technology.

## 1. Introducción

La sociedad de hoy en día se ha visto influenciada con la llegada de las nuevas tecnologías e Internet a principios de siglo. Fue tal la repercusión que tuvieron a nivel global, que todos los ámbitos sociales, profesionales y personales se vieron afectados por estas nuevas incorporaciones.

La educación no fue menos y, aunque la integración de las herramientas digitales ha ido más pausada en ciertos aspectos y materias, hoy en día su uso se ha hecho obligatorio en el aula. En este sentido las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han desempeñado un papel crucial en el desarrollo de las metodologías y enfoques educativos que se venían aplicando en la enseñanza hasta el momento. Con ellas, se ha facilitado el acceso a la información por parte de los alumnos y se han ampliado las modalidades de impartición de los contenidos, favoreciendo a los profesores el contacto a distancia no solo con sus alumnos, sino también con el resto de la comunidad educativa.

Sin embargo, la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) o como segunda lengua (L2), especialmente este segundo caso, no ha sido tanto el foco para la creación de materiales digitales especializados. Aun así, instituciones como el Instituto Cervantes (IC) y docentes de español a alumnos con una competencia limitada en esta lengua se han encargado de diseñar herramientas digitales que se adecuasen a la situación actual de la enseñanza de la lengua española para así dar a conocer y acercar más este campo de enseñanza entre futuros docentes y aprendices.

Pero la creación de recursos para el aula de español con la incorporación de estas innovaciones tecnológicas al principio no implica que su uso siga siendo válido o tan eficaz como pudiera ser ahora, pues las TIC se encuentran en continua evolución y es posible que muchos de esos recursos ya no sean efectivos para los estudiantes actuales. Por ello, el principal objetivo que ha llevado a la realización de este trabajo ha sido buscar y revisar recursos que, en combinación con las TIC, pudiesen ser usados en el aula de español como segunda lengua en la actualidad.

Para acotar la búsqueda, se ha dedicado especial atención a aquellos diseñados expresamente para su puesta en práctica con alumnos que se encontrasen cursando la etapa de Educación Primaria. Además, otro incentivo fue el vacío existente en la literatura acerca del uso de las TIC en el campo del español como segunda lengua y el desconocimiento que

tienen los docentes sobre los recursos que existen para enseñar el español como segunda lengua a niños en la escuela.

Al mismo tiempo, a lo largo de los años se han ido creando distintos programas y legislaciones que regulaban la situación del alumnado de incorporación tardía en el sistema educativo español en cuanto a la enseñanza de la lengua oficial nacional. Han sido destacadas las aulas andaluzas y madrileñas por su gran afluencia de inmigrantes en estas comunidades y por la diferencia que se da entre los programas de inmersión en Andalucía y de no inmersión en Madrid.

## **2. Metodología**

Para la elaboración de este trabajo se ha realizado un estado de la cuestión acerca de los recursos existentes para la enseñanza del español como segunda lengua combinados con la utilización de las Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC), con foco en aquellos diseñados para su uso en centros educativos de Educación Primaria.

En el primer capítulo, para conocer el contexto en el que se atiende al alumnado no hispanohablante que aprende la lengua española en la escuela se ha revisado la normativa a nivel nacional y en las Comunidades Autónomas de Andalucía y de Madrid para, a continuación, comparar la situación legislativa de dichas regiones y así conocer los programas que atienden al alumnado con incorporación tardía al sistema educativo español. Específicamente, se ha realizado una revisión de la legislación en vigor en el año 2022 que regula la enseñanza del alumnado migrante en centros de Enseñanza Primaria.

Una vez que se ha conocido el contexto legislativo en el que se desarrollan las aulas de español en los centros educativos, se ha seguido por investigar sobre la utilización de las nuevas tecnologías para la enseñanza del español como segunda lengua en contextos escolares. Primero, se ha explorado el uso que se hace de las TIC por parte de los docentes y de los alumnos y las aportaciones que hacen al proceso educativo, para así poder mostrar su utilidad y el rendimiento que se pueden obtener a través de ellas. Para su selección, se realizaron lecturas de artículos de revistas educativas y se contrastaron los recursos encontrados en dichas lecturas con los hallados en diferentes páginas webs oficiales y reconocidas sobre ELE. Una vez que se tuvo una lista con los recursos más utilizados para L2, se fue comprobando su utilidad en las aulas actuales a través de reseñas en revistas y trabajos de investigación realizados previamente.

Tras la obtención de toda la información posible de los recursos seleccionados, se utilizó como criterio para su incorporación en el presente trabajo que empleasen las TIC o se pudieran compaginar con ellas y que, además, estuviesen actualizados y se siguiesen utilizando, ya que muchos de ellos databan de principios del siglo actual y habían caído en desuso. Una vez realizada la búsqueda, los recursos fueron clasificados en un primer apartado en diferentes categorías (enfoques, metodologías y estrategias, recursos lúdicos y plataformas). En cada una de ellas se explicó su uso educativo y posibles conexiones con la tecnología partiendo de una base teórica, como en el caso de las secciones de enfoques y metodologías y estrategias.

Tras el apartado de recursos en contextos educativos en general, se desarrolla otro apartado similar poniendo el foco en la etapa de Educación Primaria. Durante esta búsqueda más concreta el objetivo era encontrar materiales diseñados específicamente para su puesta en práctica con niños en entornos educativos de español como segunda lengua. Los resultados encontrados fueron más escasos que en el apartado anterior, lo cual lleva a extraer una serie de conclusiones que se exponen en el apartado final del trabajo.

Por último, se exponen las ideas a las que ha derivado el desarrollo del trabajo y posibles soluciones a la problemática de la escasez de recursos y literatura relacionados con la enseñanza del español como segunda lengua. También, se proponen futuras líneas de investigación relacionadas con el diseño y actualización de los recursos destinados para su uso en esta materia.

### **3. Legislación nacional en materia de enseñanza del español como segunda lengua en Educación Primaria**

Durante las últimas décadas, España se ha convertido en un país que recibe miles de inmigrantes cada año. Este hecho no solo supone un esfuerzo para aquellas personas recién llegadas, sino también un desafío para la administración, puesto que debe proporcionar medidas que permitan que se integren en la sociedad y pasen a ser miembros activos de ella. En este sentido, el sistema escolar es una pieza clave de ese proceso de integración y se ha visto influido tras la incorporación de un alumnado diverso con numerosas culturas y lenguas.

En el curso académico 2022/2023, el sistema educativo español se regula en aquellas etapas previas a la universitaria por la Ley Orgánica de Educación (LOE) (2006), incluyendo los cambios hechos a posteriori que fueron aprobados e implantados por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (2013) y la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE). El

La enseñanza del español como segunda lengua en Educación Primaria a través de recursos que incorporan el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC)

---

objetivo principal de la educación en España es poder ofrecer a todos los individuos que pertenezcan a él las herramientas y ayudas necesarias en relación con su proceso académico para que se puedan desarrollar tanto laboral, como social y personalmente (Ministerio de Educación y Formación Profesional 2023: 1).

Concretamente la LOMLOE introduce importantes cambios en la primera ley, la LOE, pues era necesario revisar las medidas propuestas en el texto original para poder adaptarlas a la situación que el sistema educativo estaba viviendo de cara a las nuevas variables que estaban siendo introducidas en el siglo XXI y a los objetivos que la Unión Europea (UE) y la UNESCO habían fijado para el período 2020-2030. De este modo, el nuevo texto que se redactó para la Ley Orgánica 3/2020, incluía como un nuevo principio a llevar a cabo, la realización efectiva de los derechos de la infancia decretados en la Convención sobre los Derechos del Niño puesta en marcha por Naciones Unidas, además de una educación inclusiva y la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Uno de esos cambios es la distribución de las competencias que estaban asignadas al Estado y a las comunidades autónomas con relación a los contenidos básicos de cada una de las enseñanzas mínimas. Así, el Gobierno, siempre contando con la aprobación de las comunidades, será el encargado de fijar los aspectos básicos que conforman el currículo (objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación). A las administraciones educativas de las comunidades les corresponderá el establecimiento del currículo de acuerdo a su territorio, en el que deberán incluir los aspectos establecidos previamente por el Gobierno. En última instancia, serán los centros educativos quienes terminen de completar el diseño del currículo dentro de su demarcación territorial.

Relativo a la Educación Primaria, el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, tiene como objetivo el establecimiento de la ordenación y las enseñanzas mínimas relacionadas con esta etapa educativa. Dentro de este documento, encontramos los aspectos diseñados por el Gobierno que se han mencionado anteriormente, pero concretándose en Educación Primaria. Este real decreto, al igual que la Ley Orgánica Educativa, también cuenta con el respaldo de las comunidades autónomas, sirviendo como referencia para el diseño de los currículos autonómicos.

Con relación a la organización de la enseñanza de español tanto como segunda lengua o lengua extranjera en los centros de Primaria, no se hace ninguna referencia en cuanto a sus enseñanzas. Sin embargo, sí que se menciona en el decreto, en el artículo 19, al alumnado con

incorporación tardía en el sistema educativo español. Dentro de este artículo se establece que, en el caso de presentar dificultades o carencias en el uso de la lengua española, se le proporcionará una atención específica a la vez que continúa con el curso ordinario. Esta atención variará entre comunidades y también dependerá del contexto y administración de la propia institución (Ministerio de Educación y Formación Profesional 2022: 4-5).

### **3.1. Legislación autonómica de Andalucía en materia de enseñanza de español como segunda lengua**

La administración andaluza ha ido elaborando durante los últimos años una serie de normativas para favorecer la integración escolar del alumnado migrante en sus centros. En 2001, se inició el Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante. Su propuesta se basaba en facilitar la escolarización del estudiantado, favoreciendo que los centros educativos pudiesen elaborar proyectos de centros interculturales. Gracias a la elaboración de estos proyectos el aprendizaje del español como segunda lengua sería más sencillo para el alumnado extranjero, a la vez que se intentaba relacionarlo con la lengua materna y la cultura de estos alumnos. Tras la publicación del primer plan, se siguieron redactando planes que abarcaban un período de cuatro años, pasándose a llamar Plan Integral de la Inmigración en Andalucía.

Relacionado también con la incorporación de inmigrantes en el sistema educativo de esta comunidad, destaca el “Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas” (2003: 13.667). Esta disposición aúna una serie de normas e intervenciones compensatorias que se aplican a los alumnos pertenecientes a grupos minoritarios étnicos o culturales, para que así puedan tener más facilidades a la hora de acceder al sistema educativo para permanecer y poder promocionar dentro de él.

Todas estas medidas y planes de actuación que se han ido desarrollando en Andalucía fueron posteriormente reguladas por la Orden de 15 de enero de 2007, gracias a la cual se empezaron a organizar las prácticas educativas cuyo objetivo era incorporar el elemento intercultural e integrar la enseñanza del español como segunda lengua al desarrollo educativo de los estudiantes que se incorporaban al sistema educativo andaluz. Con la aplicación de todas estas medidas, se han ido poniendo en práctica aulas y programas específicos para la acogida del alumnado migrante, al mismo tiempo que se ha ido formando al profesorado para poder atender a las necesidades de este tipo de alumnos. Entre estos programas, a nivel autonómico, se encuentran los siguientes:

a) Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL)

Este programa asienta sus bases en la enseñanza-aprendizaje del idioma español como lengua vehicular impartido por docentes especializados en esta materia, integrando al alumnado de incorporación tardía en la vida del centro y ayudándole a adaptarse al ritmo de aprendizaje establecido para cada nivel donde se hayan matriculado los nuevos alumnos, siempre prestando atención a su edad y a las competencias curriculares ya adquiridas en su centro de origen. El programa solo abarca los cursos desde el segundo ciclo de Educación Primaria hasta cuarto curso de Educación Secundaria.

Para que un alumno sea aceptado en el programa, previamente ha de pasar una evaluación inicial al llegar al centro en la que se valorará su competencia curricular en las diferentes áreas que pertenezcan a su nivel, prestando especial atención a las instrumentales y al nivel de español con el que llegue al centro. Esta evaluación se podrá adaptar a las necesidades del alumnado, por ejemplo, traduciendo o utilizando otro sistema de evaluación en caso de que la barrera lingüística le impida comprender las cuestiones correctamente (Álvarez Álvarez 2021: 17-18).

La impartición de la enseñanza de español a los alumnos que formen parte de las ATAL se realizará en el aula ordinaria, aunque por circunstancias específicas del centro pueden llegar a formarse grupos de apoyo. La duración de los aprendientes en el programa será, teóricamente, de un año a no ser que se cumplan alguno de los siguientes requisitos:

- Problemas de salud que impidan al alumno asistir a las clases con frecuencia.
- Absentismo escolar.
- Poca o ninguna escolarización en el país de origen.
- Matriculación en el centro educativo durante el segundo o tercer trimestre del previo curso.

Con las ATAL se pretende alcanzar un currículo que se adapte a las capacidades lingüísticas del alumno con la lengua española para que pueda disfrutar de una enseñanza de calidad y que le permita integrarse en el curso académico gracias a la coordinación del equipo docente al completo (Cruz del Pino *et al.* 2011: 22-23).

b) Programa de Apoyo Lingüístico para Inmigrantes (PALI)

Este programa se encuadra dentro del Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo en los centros docentes públicos de Andalucía (PROA Andalucía), donde se trata de mejorar el

nivel de desarrollo de las competencias curriculares y la motivación de los alumnos con necesidades específicas y que requieren de apoyo educativo.

Los PALI se organizan como actividades extraescolares y son impartidos por las tardes de dos a cuatro tras el horario lectivo de la mañana. En estas clases no solo se trabajan tareas concretas para la interiorización de la lengua española, sino también técnicas de organización y estudio que ayuden a aumentar el rendimiento académico.

Al igual que con las ATAL, solo pueden acceder a él alumnos desde tercero de Primaria hasta el último curso de Secundaria, pero a diferencia de las aulas temporales, la incorporación a estos programas se puede dar en cualquier momento del curso hasta que se alcance el nivel competencial deseado. Una vez el alumno ha sido seleccionado para su participación en el PALI, por una comisión integrada por miembros del centro, se le realizará una evaluación inicial al grupo para que el docente pueda crear una programación adaptada a las necesidades y nivel de español que los participantes presenten, dando siempre prioridad a la comunicación lingüística utilizando el español como lengua vehicular (Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional 2022: 26-27).

### **3.2. Comparación de los programas para la enseñanza de español como segunda lengua en las Comunidades Autónomas de Andalucía y Madrid**

Al igual que en las ATAL andaluzas, en la Comunidad de Madrid también existe un programa, las Aulas de Enlace (AE), en el que se le brinda la oportunidad de realizar un aprendizaje intensivo de español como segunda lengua al alumnado inmigrante que se incorpora a un centro educativo sin tener los conocimientos necesarios del idioma, para así poder seguir los contenidos que se imparte en el aula ordinaria una vez se incorpore al grupo general al que ha sido asignado.

Estas aulas madrileñas presentan numerosas diferencias en comparación con sus homólogas andaluzas, a pesar de que, a ojos de las legislaciones, sus aplicaciones tengan la misma intención en sus respectivos sistemas educativos. En primer lugar, y un gran inconveniente para los estudiantes que asisten a las AE, es que, en numerosas ocasiones, las aulas no se encuentran situadas en el mismo centro educativo en el que están escolarizados. Esto quiere decir que, para asistir a las clases de español, los alumnos han de desplazarse a un centro distinto que no tiene por qué localizarse dentro de una zona geográfica cercana a su vivienda durante el tiempo que esté estimado que dure el curso. Una vez se hayan alcanzado y completado los conocimientos necesarios, podrá regresar al curso en el que se matriculó cuando llegó al centro ordinario (Rodríguez Muñoz y Madrid Navarro 2016: 155).

Esta medida contrasta con la localización de las ATAL. En Andalucía, las aulas temporales están designadas en el mismo centro escolar en el que los alumnos están matriculados, para así facilitarles la asistencia a ellas. Además, teóricamente, los alumnos no son separados de su grupo-clase, sino que asisten a todas las materias en el aula ordinaria, aunque reciban apoyo dentro de la misma. Sin embargo, también existen casos en centros donde el alumnado inmigrante sí sale del aula ordinaria para asistir a lecciones de español junto con otros estudiantes no hispanohablantes, pero siempre dentro del propio centro (Rodríguez Muñoz y Madrid Navarro 2016: 156).

Otro factor que marca la diferencia entre estos dos programas es la tipología de los grupos en los que se imparte la materia. En primer lugar, en la Comunidad de Madrid las AE se pueden implantar en centros tanto públicos como privados, en comparación con la comunidad andaluza donde solo los centros públicos pueden aplicar este programa de apoyo. Además de los centros, también existen distintos tipos de aulas diferentes entre ambas regiones. En las aulas madrileñas pueden ser de primaria, secundaria o incluso mixtas, dependiendo de la etapa en la que esté matriculado el alumno y del tipo de centro en el que se encuentre. En cambio, en las andaluzas atienden más a la asistencia del docente asignado a la ATAL del centro: siendo fijo si asiste a tiempo completo, o itinerante si ha de impartir clases en varios centros distintos.

A pesar de esta diferencia, el perfil del alumnado sigue siendo similar tanto en las AE como en las ATAL. Los estudiantes que pueden asistir han de encontrarse en la etapa desde tercero de Primaria hasta cuarto de la ESO. Igualmente, la ratio de alumnos por aula es de doce estudiantes en ambos casos, aunque pueden llegar a admitirse a más alumnos si el número no excede demasiado al permitido legalmente o si se solicita la asistencia de un segundo profesor, esta última solución solo para las Aulas de Enlace (Níkleva 2018: 164-165).

Como última distinción entre las ATAL andaluzas y las AE madrileñas, sería la formación del profesorado encargado de estas aulas. En el caso de las primeras, se recomienda que los docentes tengan experiencia enseñando la lengua española a extranjeros o al menos español en general, aunque no se necesita ningún tipo de especialización en cuanto a alumnado inmigrante (Grañeras et al. 2007: 166). Sin embargo, en Madrid sí se especifica en las Instrucciones de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid (2008) que el perfil del profesor además de estar formado en la enseñanza de español, ya sea como primera o segunda lengua, también ha de contar “con experiencias en atención al alumnado extranjero o con necesidades de compensación educativa” (p. 5).

Así, se podría concluir que el sistema educativo español presenta muchas variantes en relación al tratamiento del alumnado inmigrante debido a la división de dominios en términos educativos que se le atribuyen a las distintas comunidades autónomas. Esta adjudicación de poderes lleva a una puesta en práctica dispar a la hora de la enseñanza del español como segunda lengua, lo cual afecta de manera directa tanto a alumnos como a docentes.

#### **4. El uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en entornos educativos**

En el campo de la educación, las Tecnologías de la Información y la Comunicación se han convertido en una herramienta indispensable para los centros educativos, proporcionando ayuda de múltiples formas: siendo fuente de información en multitud de formatos y medio de comunicación para toda la comunidad educativa, como vía para la gestión académica, creando un lugar nuevo donde los alumnos pueden expresarse con facilidad y acceder a todo tipo de recursos didácticos (Farroñay Díaz 2016: 34-35).

Estas habilidades digitales son englobadas en una competencia básica denominada competencia digital. El Consejo de la Unión Europea (2018), como una de las máximas instituciones legislativas europeas, proporcionó la siguiente definición como recomendación a seguir para el desarrollo de las competencias claves en los sistemas educativos europeos:

La competencia digital implica el uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, en el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas. Incluye la alfabetización en información y datos, la comunicación y la colaboración, la alfabetización mediática, la creación de contenidos digitales (incluida la programación), la seguridad (incluido el bienestar digital y las competencias relacionadas con la ciberseguridad), asuntos relacionados con la propiedad intelectual, la resolución de problemas y el pensamiento crítico (p. 9).

Esta competencia necesita de un cambio de actitud por parte de las personas para poder ser interiorizada, es decir, presentar una mentalidad abierta a todos los posibles nuevos cambios que puedan surgir, ya que las tecnologías experimentan una evolución continua y rápida. Asimismo, su aprendizaje y adecuación a la vida diaria también llevará a una aclimatación a la sociedad contemporánea, donde cada vez más las tecnologías están ocupando un lugar indispensable en todos los ámbitos sociales.

De manera sintética, se podrían destacar las siguientes propiedades de los medios digitales (Consejería de Educación y Empleo de Extremadura, s. d.):

- Adaptación: las herramientas digitales tienen disposición a amoldarse fácil y rápidamente a multitud de contextos, haciendo posible que el mismo argumento pueda ser abordado a través de diferentes formatos.
- Variación: estos recursos presentan la cualidad de que, aunque cualquiera de sus características cambie (medidas de lo escrito, tonalidad o contraste), el contenido del mensaje continuará siendo el mismo.
- Distinción: cada recurso puede ser marcado con una etiqueta concreta pudiéndose organizar en grupos de un modo más sencillo.
- Conexión: las TIC proporcionan una gama infinita de posibilidades de enlazar componentes entre sí. Por ejemplo, un texto escrito podría relacionarse con una fotografía o una grabación si se utiliza un hipervínculo.

Para poder sacar un mayor partido a todas las ventajas que nos ofrecen las nuevas tecnologías es conveniente que las sesiones sean estructuradas y planeadas correctamente, teniendo siempre en cuenta que el docente ha de buscar una educación de calidad para el estudiantado. Por ello, los objetivos de las actividades y las situaciones que se planteen en el aula han de tratar que los alumnos desarrollen su pensamiento crítico lo máximo posible. (Consejería de Educación y Empleo de Extremadura, s. d.).

Este uso de las TIC se debe enfocar mayormente al cumplimiento de alguna de las tres funciones principales que se le han atribuido según el motivo de la aplicación de las tecnologías. La primera de ellas es utilizar las TIC como refuerzo para la creación de nuevos recursos que se puedan emplear en el aula, dividiéndose en herramientas para la instrucción y para su puesta en práctica. La segunda función trata de aportar diferentes ejemplos que estén relacionados con los contenidos teóricos que se han explicado con anterioridad para una mejor interiorización. La última función hace uso de plataformas digitales en las que se crean contenidos innovadores para su puesta en marcha en el proceso educativo (Requena Jiménez *et al.* 2021: 2227).

Este cambio metodológico fue presentado en los años 80 por el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), el cual se basó en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para establecer una nueva visión de la enseñanza en la que todos los estudiantes fuesen incluidos y participasen en el proceso de educación. Desde entonces y hasta el día de hoy, el DUA ha experimentado numerosas mejoras y modificaciones que han ido siendo introducidas a medida que se iban creando nuevos recursos y estrategias dentro de

este enfoque. Estos cambios han logrado que el DUA consiguiese tal efecto en la educación que se introdujo en la Ley Orgánica 3/2020 como prototipo a emplear dentro del sistema educativo español.

#### **4.1. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)**

En la actualidad, nos encontramos con que el paradigma educativo vigente es el Diseño Universal para el Aprendizaje. Este modelo se centra en la individualidad y particularidades de cada estudiante para, a partir de ahí, comenzar a diseñar y poder proporcionar un aprendizaje personalizado a cada individuo. De esta manera, dentro de un mismo grupo se están proporcionando diferentes ambientes abiertos a la flexibilidad, proponiendo desafíos a los alumnos y aumentando las probabilidades de éxito.

El DUA nació de la mano del *Center for Applied Special Technology* (CAST) en el año 1984. Tras una serie de investigaciones y trabajos con alumnos que presentaban necesidades especiales para seguir el ritmo de aprendizaje del sistema educativo y, por tanto, poder formar parte de él, se llegó a la conclusión de que una posible solución sería el desarrollo de nuevas tecnologías que ayudasen a esos estudiantes a mejorar su proceso de enseñanza. Además, con el dinamismo que el DUA presentaba, pronto fue posible su adaptación a todo el sistema educativo para cualquier tipo de estudiante y no solo aquellos que presentasen más dificultades (Alba Pastor 2018: 24-25).

Este paradigma se basa en diversos modelos teóricos pedagógicos que utiliza para la descripción de los distintos procesos cognitivos a través de los cuales se pone en marcha la ejecución del aprendizaje, apoyándose también en otras metodologías didácticas. Para ello, se guía por tres principios que han sido establecidos como su base (Elizondo Carmona 2020: 44-46):

- Principio de múltiples formas de compromiso. La motivación que cada estudiante tenga para trabajar y aprender va a ser diferente en cada uno de ellos.
- Principio de múltiples formas de representación. La percepción y comprensión de la información variará de forma entre los individuos.
- Principio de múltiples formas de acción y expresión. El modo en que un alumno se mueva en el espacio educativo y como se exprese en él se hará de manera personal por cada aprendiz.

Para comprender más claramente cómo se conforma el diseño de las programaciones y secuencias, siguiendo este paradigma que permite trabajar con diferentes tipos de

diversidad entre los estudiantes, basta con fijarse en que el DUA trata de transformar las barreras preestablecidas en el sistema, haciendo de ellas nuevas oportunidades para abordar los contenidos desde una mentalidad diferente.

Esta mutabilidad en el uso de las TIC ofrece alternativas para mostrar la información de un modo que atraiga más la atención y abierto a diferentes opciones de configuración, aumentando la motivación y atrayendo al alumnado desde el inicio. También ofrece una retroalimentación en el momento acerca de la tarea en la que los estudiantes estén trabajando, haciendo de guía durante su curso y ofreciendo un estímulo. Utilizar las nuevas tecnologías proporciona, además, un desarrollo de nuevas habilidades, promoviendo el compromiso, la autonomía y la autogestión (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, s. d.).

#### **4.2. Competencias a desarrollar por el alumnado a través del uso de las TIC**

Las cualidades que las nuevas generaciones, también consideradas como generaciones de nativos digitales, tienen en relación con el uso de las tecnologías han de verse desde el punto de vista docente como una oportunidad de la que aventajarse para poder transmitir los contenidos de las lecciones. La continua exposición a dispositivos digitales las lleva a desarrollar una serie de competencias cognitivas que les ayudarán a procesar el *input* que reciban de las TIC, para después evaluarlo y poder dar una respuesta adecuada para su resolución, al mismo tiempo que son conscientes de su proceso de aprendizaje (Martín Martín 2017: 100).

La primera competencia a destacar, y probablemente la más relevante, es el incremento de la motivación durante el período de enseñanza. Se ha comprobado que, en comparación con otros recursos más tradicionales, las TIC despiertan en el alumnado un interés que le motiva a seguir la lección e interesarse por sus contenidos. Igualmente, facilita el aprendizaje cooperativo a través de la puesta en marcha de actividades grupales. Los alumnos han de ser capaces de desarrollar la capacidad de trabajar colaborativamente con otras personas, así como designar y aceptar diferentes roles dentro de un mismo grupo de trabajo. De esta manera, también estarán adoptando un papel activo dentro su proceso de formación (Vega Vivar 2016: 21-22).

Además, estas nuevas tecnologías permiten el desarrollo de competencias en los aprendices tales como la competencia digital. El alumno comienza a ser un individuo autónomo debido a la búsqueda de información relevante a su educación por sí mismo y a la

utilización de recursos en la red para una mejor interiorización de los contenidos enseñados. Para llegar a este punto, también aprende a clasificar los resultados de dichas búsquedas, sabiendo distinguir si son relevantes o no y sabiendo qué fuentes son las que mejor tratan la materia de una forma objetiva y coherente (Villegas Pérez *et al.* 2017: 51-52).

El desarrollo de todas estas competencias facilitará al estudiante el empleo de las herramientas educativas digitales que se les presenten en clase, ya que algunas de ellas pueden utilizar formatos desconocidos para ellos. Su combinación con los conocimientos previos que presenten hará que las TIC sean una herramienta facilitadora de la interiorización de los conocimientos y su puesta en práctica por parte del alumnado.

#### **4.3. Competencias digitales a desarrollar por el personal docente a través del uso de las TIC**

El *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente* (2022), documento en el que se recogen las competencias digitales que cualquier docente debería poseer, según la última legislación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, afirma que la competencia digital ha tenido poco desarrollo en lo relacionado a la formación del profesorado debido a que no se ha tenido ningún tipo de documento oficial de referencia para guiar dicha formación, hasta prácticamente los años previos a la publicación del documento. Para poder llegar a un correcto desarrollo de esta competencia en la educación es necesario que se integren las TIC rentabilizando al máximo su uso. Por tanto, los docentes han de estar bien formados para ello.

La formación del docente es un factor clave para desarrollar una cultura digital en clase y hacer que el sistema educativo se actualice y se añada a la sociedad tecnológica del siglo XXI. El docente no es relegado de su profesión, pero esta última sí que ha sufrido serias modificaciones: en la actualidad nuevas habilidades han sido incorporadas al perfil que un enseñante ha de tener, así como saber controlar el programa informático que se use en el centro de trabajo para así poder programar con él.

También, el hecho de utilizar las tecnologías de la información y la comunicación aumenta la recepción del profesorado a cambios que se puedan producir en la forma de trabajar: nuevas formas de dividir el grupo-clase, gestión del espacio del aula, métodos de evaluación alternativos... (Trigueros Cano *et al.* 2012: 103). Los maestros han de estar al día en cuanto a las incorporaciones de nuevas herramientas, en este caso relacionadas con la competencia digital, para así poder realizar un mejor ejercicio de la docencia.

## **5. Aprendizaje del español como segunda lengua a través de las TIC en contextos educativos**

A la hora de enseñar una segunda lengua (L2), el objetivo no ha de ser exclusivamente la transmisión de un código y la rectificación de los errores que se puedan crear durante el proceso comunicativo, sino que el aula tiene que transformarse en un espacio comunitario que promueva el desarrollo de la dimensión social cuando se utilice la lengua meta. Para ello, es necesaria la utilización de un enfoque que potencie el aprendizaje activo, donde el alumno sea el conductor de su propia educación a través de la puesta en práctica y la interacción con sus compañeros, como se ha venido mencionando en puntos anteriores.

El empleo de las TIC de mano del estudiantado constituye un elemento esencial para la adquisición de las distintas competencias, especialmente aquellas relacionadas con las tecnologías, y del enfoque de aprendizaje, sin mencionar que también llega a ser una estrategia que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aun así, es necesario que se trabaje en la mejora del uso de estos recursos en el aula, puesto que es sobre todo en los hogares donde el alumnado trabaja con las TIC para realizar las tareas, pues su empleo en clase está más relacionado con un aprendizaje más superficial. Por este motivo, se torna necesaria la realización de un trabajo que cree entornos de aprendizaje favorecedores para las competencias educativas y un aprendizaje significativo cuando se trate el uso de las herramientas tecnológicas en el aula (Díaz-García *et al.* 2020: 563-564).

### **5.1. Enfoques**

Según la definición extraída del *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes (s. d.), un enfoque es “la concepción sobre la naturaleza de la lengua y su proceso de aprendizaje que subyace explícita o implícitamente a toda práctica didáctica”. De esta afirmación se puede extraer que los enfoques van a ir variando dependiendo del momento y la situación que rodee al contexto educativo. Por este motivo, a lo largo de la historia de la educación se han ido diseñando diferentes enfoques didácticos que se han ido centrando en distintos componentes de la lengua.

Partiendo de la base de los diferentes enfoques que se pueden aplicar en la enseñanza de segundas lenguas y, más en concreto, aquellos que se han llevado a las aulas para la enseñanza de la lengua española como segundo idioma, se han seleccionado un grupo de enfoques que admiten la incorporación de las TIC en sus principios teóricos y que han demostrado que dicha combinación ha sido fructuosa para el proceso de enseñanza-

aprendizaje de los estudiantes. La relación con las tecnologías ha sido realizada posteriormente tras la explicación de la base teórica de los enfoques y la búsqueda de diferentes herramientas digitales que presentaban las características idóneas para ser utilizadas dentro de las diferentes disciplinas.

### **5.1.1. Enfoque léxico**

Este enfoque parte del léxico como eje central y base fundamental para poder transmitir un mensaje con éxito. Así pues, el estudiante de una lengua extranjera tendrá la necesidad de conocer las unidades léxicas necesarias para poder comunicarse con la realidad que rodea a esa lengua en diferentes tipos de contextos. Por ello, se pretende fomentar el desarrollo de la capacidad lingüística del estudiante a través de la enseñanza de bloques previamente establecidos de palabras (Vidiella Andreu 2012: 6-7).

La idea principal que intenta transmitir este enfoque es que para que un profesor pueda enseñar una lengua, tiene que saber dividir el léxico que utiliza para las sesiones en unidades complejas. Lo que viene a referir que la palabra en sí misma deja de ser la unidad mínima que compone el léxico, y son aquellos conjuntos de palabras más complejos y que tienden a aparecer juntos los que deben ser interiorizados antes por el alumnado, ya que les será de una mayor utilidad a la hora de entablar el acto comunicativo con otras personas (Florián Reyes 2017: 288).

Esta interiorización de unidades léxicas y sus agrupamientos ha sido apoyada y mejorada tras la incorporación de herramientas tecnológicas en línea a las que el alumnado tenía libre acceso y podía usar cuanto quisiese. Recursos como los corpus lingüísticos o los diccionarios en línea proveen de multitud de ejemplos y significados sobre las diferentes palabras que aparecen en ellos y facilitan su aprendizaje al estudiante de español. La gran ventaja de la utilización de estos tipos de recursos es que, al tener un espacio ilimitado, se mantienen en continua renovación, añadiendo nuevos términos y actualizando aquellos que se hayan podido quedar en el desuso.

Sin embargo, para una buena utilización y aprovechamiento máximo de los medios creados para la enseñanza del léxico de la lengua española, el docente es el primero que ha de saber utilizar estas técnicas en línea, para así poder instruir a sus alumnos y que ellos sean capaces de saber utilizarlos durante su proceso de aprendizaje (Cruz Piñol 2015: 3-5).

### 5.1.2. Enfoque AICLE

Las siglas AICLE corresponden con el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras. Este enfoque tiene como principales objetivos la adquisición de contenidos y, a su vez, el aprendizaje de una nueva lengua. Para conseguirlos, AICLE pone mucho énfasis en la resolución de conflictos que puedan surgir en el aula a través de la comunicación e invita al alumnado a hablar entre ellos mismos en el idioma extranjero, en este caso el español, lo cual, al sentirse ellos capaces y ver que obtienen resultados, aumenta su motivación (Luján 2016).

Además, el enfoque es fiel defensor de la práctica ensayo-error, considerando los fallos que se puedan llegar a cometer como una parte más de la educación de los estudiantes, condicionando también su interlengua debido a la interacción y la retroalimentación que el docente pueda aportar. Por este motivo, es necesario que el enseñante realice un trabajo de preparación previo para poder anticipar ciertas situaciones y saber cómo dominarlas en el momento en el que se desarrollen. Pero no solo son los profesores los que tienen que dar con estrategias para suplir esos errores, sino que los alumnos también tienen que aprender de los fallos que cometan e intentar pensar en posibles soluciones que les ayudará a poder corregirlos y compensar las posibles deficiencias que puedan experimentar al utilizar el español (Custodio Espinar y Caballero-García 2016: 8-10).

En este sentido, el uso de las TIC contribuye a, además de desarrollar el comportamiento lingüístico de los alumnos, la mejora de sus habilidades digitales. En este enfoque, la aplicación de las nuevas tecnologías se encarga de la preparación del aprendiente para la resolución de conflictos en situaciones comunicativas variadas y la enseñanza de culturas diferentes a la suya. La combinación de instrumentos de *hardware* y *software* junto con apoyos extraídos de Internet facilita al docente la introducción de *input* realista dentro del aula, lo cual mejora el aprendizaje lingüístico.

Para sacar el mayor provecho posible a las tareas que se realizan, es recomendable su combinación con las TIC para facilitar la interiorización de los contenidos a los alumnos. Por ejemplo, la creación de minijuegos o cuestionarios utilizando programas como *Kahoot* por parte de los aprendices, les ayudará a organizar los conocimientos que han aprendido y a ponerlos a prueba para saber si los utilizan correctamente (Sordo de Pedro 2017: 41).

### 5.1.3. Enfoque comunicativo

Este modelo de enseñanza trata de educar al alumno para que sea capaz de entablar una comunicación realista con otro hablante de la misma lengua extranjera (LE). Para poder

llegar a este objetivo, los materiales que más se emplean son originales de la propia LE como textos, recursos audiovisuales..., procurando así acercar lo máximo posible al aprendiente a la lengua meta en la que esté siendo educado. Para poder asegurar este tipo de comunicación, las dinámicas que se realicen en el aula han de incluir con frecuencia la interacción oral entre los propios estudiantes, independientemente del tipo de agrupamiento que se utilice (parejas, grupos reducidos, todo el grupo-clase...).

En el enfoque comunicativo, las formas y funciones de la lengua generalmente son explicadas una vez que los alumnos han realizado las actividades. En ocasiones, las tareas más teóricas de la lengua se realizan previas a las comunicativas como actividades de calentamiento. Sin embargo, a veces el uso que se ha de hacer del lenguaje no está claro para el alumnado si las instrucciones se han explicado en la lengua meta. Si los estudiantes no poseen una idea concisa del trabajo que han de realizar tras las aclaraciones del docente, puede que no sean capaces de realizar la tarea con éxito (Adil 2020: 3).

Para ser capaz de llegar a crear un contexto comunicativo enriquecido, se pueden utilizar ciertas aplicaciones y usos de las tecnologías que estimulen el espacio del aula de la lengua con el objetivo de motivar a los alumnos a continuar utilizando, en este caso la lengua española, incluso fuera de la clase. Esto tendría un carácter instrumental pues el alumnado adquiriría una mayor flexibilidad lingüística al utilizar el idioma como herramienta de comunicación, al mismo tiempo que se extendería el abanico de posibilidades de uso de la lengua en diferentes situaciones comunicativas de la rutina diaria, al igual que la incorporación de elementos socioculturales (Moreno Martínez *et al.* 2017: 6).

La plataforma *Edmodo*, por ejemplo, pone su foco de atención en la comunicación entre usuarios y el intercambio de materiales (fotografías, vídeos, mensajes, etc.). Su muro es el centro neurálgico donde se intercambia toda la información, lo cual agrega la socialización al acto comunicativo, y no requiere ningún tipo de formación previa para su uso. Los pasos a seguir para configurarlo son sencillos y tiene una presentación visual similar a la de la red social *Facebook*. Además, tiene la opción de control parental para que los tutores legales puedan realizar el seguimiento de los menores a su cargo (Martín Sampedro y Cuadros Muñoz 2012: 5).

#### **5.1.4. Enfoque por tareas**

Este último enfoque deriva del comunicativo y se basa en la puesta en práctica de tareas como base para la planificación y el ejercicio de la enseñanza de una lengua extranjera, promoviendo, también, el refuerzo de habilidades y capacidades comunicativas. En

definitiva, lo que este modelo está tratando de conseguir es motivar al estudiante durante su proceso de aprendizaje de LE a través de la adecuación de contenidos, instrucciones y objetivos a su nivel. Aquí el cometido de la tarea será conectar a los estudiantes con un uso real de la lengua dentro de un contexto conveniente.

A través de la concatenación de pequeñas actividades encaminadas a la realización de una actividad final más global que servirá de cierre, se podrán poner en uso todos los contenidos estudiados tanto en la misma sesión como en las anteriores. Durante la realización de las pequeñas tareas se irán trabajando las diferentes destrezas: comunicativa a través de la pronunciación y los diálogos; escrita a través del vocabulario y distintas estructuras gramaticales; lectora trabajando con diferentes tipos de texto. Todos estos aspectos se organizan de manera cooperativa para que el alumno pueda hacer un uso de la LE lo más real posible, como se ha venido mencionando en ocasiones anteriores.

Mediante este enfoque, el proceso es evaluado de manera constante, al igual que las negociaciones que se hacen con el alumnado acerca de las decisiones que han de tomarse para la resolución de la tarea final. Sin embargo, esto conlleva una gran preparación por parte del docente. Es por este motivo que los docentes se apoyan en los manuales que, al estar utilizando este modelo por tareas por ser el más recurrente en nuestra época, sirven de gran referencia y utilidad en el aula (González Sánchez y Andión Herrero 2021: 218-219).

En este sentido, las tecnologías de la información y la comunicación gracias a su conexión a Internet no solo reproducen dichas situaciones reales, sino que también permiten conectar al alumnado con nativos que se encuentren en otras partes del mundo o tener accesos a materiales originales en la lengua para poder conocer más cerca la realidad en la que se han de emplear los contenidos expuestos por el docente (Elorz Lueza 2022: 23). Por ejemplo, para realizar un itinerario para preparar un viaje o visitar una ciudad, el alumnado deberá en primer lugar visitar diferentes páginas webs, como las de las oficinas de turismo de cada lugar, para conocer más el sitio al que se van a dirigir y, una vez obtenida la información, organizarla de manera estructurada.

## **5.2. Metodologías y estrategias**

Las estrategias y metodologías son aquellas técnicas empleadas por los estudiantes que, ya sea de manera consciente o inconsciente, facilitan la adquisición e interiorización de los contenidos de una lengua. El fin último es poder suplir los requerimientos comunicativos

que se dan en un contexto situacional y que permitan conseguir con éxito el objetivo de la tarea propuesta, ya sea de una manera más o menos enriquecedora.

### **5.2.1. Gamificación**

El término gamificación se refiere a la utilización de elementos extraídos de juegos y/o videojuegos para aplicarlos en contextos de enseñanza educativa. Esto viene a referirse a la aplicación de juegos o ciertas actividades y dinámicas lúdicas con el objetivo final de que el alumno aprenda ciertos contenidos tratados dentro de la actividad.

Como resultado de los avances tecnológicos y la evolución de los contenidos digitales, la gamificación recurre a los videojuegos como soporte para poder seguir utilizando el elemento lúdico dentro del aula a la vez que se sigue desarrollando de la mano de las nuevas tecnologías. Dalmases Muntané (2017: 17) afirma que trabajar con estos recursos en el aula ha demostrado que los estudiantes tienden a mostrar un mayor nivel de comprensión de las materias en las que se aplica la gamificación, además de mayor interés y motivación por las mismas.

En el ámbito de la enseñanza del español, esta metodología estaría relacionada con el área del aprendizaje metacognitivo y sus estrategias, en relación con la organización, dominio y resolución de juicios que el alumno ha de realizar durante su proceso de aprendizaje. Un ejemplo de actividad lúdica que está en auge en las aulas y obliga al alumno a poner en práctica sus estrategias personales sería las *breakout room* o salas de escape educativas, en las que por equipos los alumnos han de solucionar una serie de acertijos para poder llegar al final del juego y ganar (Del Olmo Acebes 2021: 134).

Además, es muy importante que el docente se implique en la realización de la actividad con los alumnos, ya que su participación despertará la atención de los aprendientes a la hora de realizarla y llamará más su atención. Por otro lado, el profesor no debe olvidar su rol como guía de la dinámica y principal agente motivador. Para ello, los juegos deben estar en continuo cambio, lo cual no significa que se deban estar introduciendo juegos nuevos, sino que también se pueden hacer ciertas modificaciones para poder obtener dos versiones del mismo y así romper la monotonía (Pérez Sabater 2022: 13).

### **5.2.2. Enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO)**

La metodología ELAO se refiere a una serie de principios aglomerados bajo la situación de la introducción del uso del ordenador en la enseñanza de lengua extranjeras. En este método se pone de manifiesto la importancia de su combinación con otras disciplinas

La enseñanza del español como segunda lengua en Educación Primaria a través de recursos que incorporan el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC)

---

metodológicas de este ámbito, a través de la búsqueda de una relación entre el desarrollo, los procesos de evaluación y la puesta en práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La utilización de este tipo de recursos facilita que el proceso de comunicación sea más activo entre las personas implicadas en el acto, además de que no necesita de un espacio físico para poder llevarlo a cabo y así practicar el español, pues el ordenador proporciona multitud de herramientas virtuales para poder comunicarse instantáneamente y a distancia. Estas herramientas pueden ser utilizadas simultáneamente por los interlocutores o no y que sean utilizadas por ambos en momentos diferentes, facilitando así el uso del ordenador al alumno cuando mejor convenga en su planificación para el estudio de la lengua (Vine Jara y Ferreira Cabrera 2012: 141-143).

Gracias a sus usos tanto asíncronos como síncronos, la ELAO permite la realización de multitud de ejercicios en el aula como podría ser la elaboración de un periódico digital por los alumnos bajo la supervisión del docente. Por ejemplo, de acuerdo con la unidad que estén trabajando en el momento del curso, los alumnos pueden buscar imágenes relacionadas con la temática y que estén relacionadas con un país de habla hispana. Una vez expuestas las fotos, cada uno deberá realizar un texto explicativo sobre el material visual que haya elegido para, posteriormente, ponerlo en común con el resto del grupo y maquetarlo en formato digital para su lectura (Blake 2018: 73).

### **5.2.3. Clase invertida/ *Flipped classroom***

La clase invertida es una metodología basada en llevar a la clase la tarea que el alumno ha de realizar en el hogar y sustituir los deberes prácticos en casa por la lectura de información necesaria para poder llevar a cabo de la mejor manera posible la tarea; así se estaría invirtiendo la enseñanza tradicional que se ha llevado a cabo en los centros educativos hasta hace relativamente poco tiempo.

Para que se pueda un lograr una buena implantación de este modelo de clase y que los alumnos presenten un buen rendimiento dentro de ella, el docente ha de concienciar a los estudiantes de que su nivel de responsabilidad y compromiso con la asignatura han de ser altos, pues si unos no realizan las lecturas requeridas en casa y otros sí, la tarea no podrá desarrollarse correctamente. La intención que tiene la clase invertida es que las tareas comunicativas se realicen dentro del aula; en consecuencia, no tendría sentido si los alumnos se ponen a intentar comprender las explicaciones lingüísticas en el centro en lugar de poner en práctica lo que ya deberían haber comprendido previamente (Bachelor 2019: 428-432).

Una práctica en la que se podrían introducir las TIC en la clase invertida sería la realización de vídeos explicativos por el alumnado. Los estudiantes serían los encargados de realizar las explicaciones de los contenidos teóricos a sus compañeros, grabándolas y subiéndolas al aula virtual con la que cuente el centro educativo. De esta manera, los vídeos se podrían ver en casa y en el aula se trabajarían directamente los contenidos expuestos. El docente sería el encargado de supervisar la materia de las explicaciones y de montar los vídeos para que sean subidos después a la plataforma educativa. Así, los alumnos estarían trabajando sus destrezas orales y adaptando los materiales con sus propias palabras para facilitar la comprensión al resto de sus compañeros (Brocca 2018: 2).

### **5.3. Recursos lúdicos**

Para diseñar de una manera correcta una actividad, no vale solo con introducir el componente lúdico, sino que el docente ha de saber escoger cuales son los factores que más van a favorecer la motivación del grupo-clase y su implicación en la tarea que se proponga. Es decir, la finalidad última es conseguir que la tarea gamificada se amolde mejor a las particularidades del alumnado. En cambio, la gamificación no habrá cumplido su objetivo, por ejemplo, al distraer al alumno del aprendizaje o si este tiene la sensación de no haber aprendido nada una vez que haya finalizado el trabajo (Dalmases Muntané 2017: 5-6).

#### **5.3.1. Classcraft**

Mediante la herramienta *Classcraft*, el docente puede crear la imagen de un mapa en el que estén señalizados distintos puntos dentro de un recorrido que el alumnado habrá de completar para poder llegar al punto final y ganar el juego. El objetivo principal es que los alumnos a medida que van avanzando en el recorrido, vayan realizando una serie de pruebas en puntos marcados que, al ir superándolas, les ayuden para poder llegar hasta el jefe final que se encontrará en la última localización. Además, para que los alumnos se sientan aún más parte de la aventura, podrán diseñar diferentes personas que les representen y podrán, a su vez, elegir un poder que ellos quieran para que les sirva de apoyo en las diferentes actividades.

En este caso, se estaría siguiendo el enfoque por tareas, ya mencionado anteriormente, y se podrían realizar adaptaciones dentro de las pruebas para el alumnado que presente mayor dificultad en el entendimiento de las mismas. Igualmente, el uso de la tecnología aumenta el foco de atención del alumnado, especialmente si estamos trabajando con nuevas generaciones en las que todos son nativos digitales, ya que están familiarizados con el uso diario de aparatos tecnológicos. Por tanto, este tipo de propuesta se va a fundamentar en una serie de microactividades que servirán de preparación a los estudiantes para poder llevar a cabo la

macroactividad final dirigida por el profesor y con la que finalizarían la aventura (Badia Climent y Alemany Martínez 2018: 8).

### **5.3.2. Guadalingo**

Este videojuego creado por la Editorial Edinumen pretende enseñar la lengua española de una manera inmersiva para el jugador. Este juego digital se basa en una ciudad en la que el usuario se va desplazando por diferentes zonas y áreas a la vez que va realizando distintas pruebas gracias a las cuales irá aprendiendo contenidos en español. Los contenidos que en él se tratan están adaptados según el currículo diseñado por el Instituto Cervantes, el Consejo Americano para la Enseñanza de Idiomas Extranjeros y el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER).

Esta herramienta está destinada a estudiantes con niveles básicos y medios, y según el umbral en el que se encuentren las lecciones estarán adaptadas en contenidos y formas de evaluación. Este juego también está centrado en el enfoque por tareas, al igual que *Classcraft*, y cada nivel cuenta con 25 subniveles en los que se incluyen diferentes tipos de tareas, atendiendo a varias temáticas (Wang 2020: 53). Además, es posible realizar un seguimiento del progreso que vayan realizando en las diferentes misiones al igual que consultar los diferentes contenidos trabajados en el apartado del diario de aprendizaje.

En las diferentes tareas que van a tener que realizar los estudiantes se podrán trabajar las diferentes destrezas comunicativas. Gracias a los audios de muestra de ciertos textos transcritos, será posible practicar la comprensión auditiva al mismo tiempo que la lectora. Para la expresión escrita, los jugadores enviarán ejercicios redactados al profesor a través de la propia plataforma del videojuego y también podrán practicarla escribiendo en el chat del juego. Para la interacción oral, habrá actividades donde se requiera enviar audios de voz. Sin embargo, la interacción entre los propios estudiantes aún no es posible a no ser que el docente haya programado una tarea de voz en la que los jugadores envíen y reciban grabaciones de otros compañeros (Díaz-Bravo 2019: 64-65).

### **5.3.3. Spanish challenge**

Esta aplicación para dispositivos móviles como teléfonos y tabletas está pensada para enseñar y poner en práctica contenidos relacionados con el español como lengua extranjera. Los temas tratados dentro de las actividades están organizados según los niveles concretados por el *Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas* (MCER) y los encontraremos de la siguiente manera: el primer nivel se denominaría Liga iniciación y se correspondería con el

nivel más básico del MCER, el A1. La siguiente sería la Liga Principiante, que mostraría contenidos aún básicos, pero también intercalando algunos intermedios (A2 y B1). A continuación, estaría la Liga Intermedia, como su nombre indica, el aprendiente ya presentaría ciertos conocimientos de niveles intermedios B1 y B2. La última liga a la que se enfrentaría el jugador sería la Liga avanzada, en la que el aprendiz ya debería presentar ciertos conocimientos más especializados y propios de niveles C1 y C2 (Botella Tejera *et al.* 2016: 1853).

La aplicación presenta distintos desafíos a batir entre los concursantes de las ligas, así los alumnos se retarán entre ellos creando una relación de competitividad y motivación. La competición se basará en la clasificación en un *ránking* de los diferentes jugadores según los puntos que vayan obteniendo tras la realización de las diferentes tareas. También irán obteniendo logros con diferentes títulos y otros tipos de premios virtuales.

En las actividades que se podrán realizar, se van a trabajar dos destrezas en concreto: la comprensión oral y la comprensión escrita. Se utilizan diferentes tipologías de ejercicios en los que el alumno podrá obtener un *feedback* sobre su desempeño en la tarea y la corrección de los fallos cometidos. Dependiendo de la modalidad, las actividades podrán ser creadas por el docente. En la modalidad individual, el aprendiz recibe las tareas designadas por la propia aplicación; en cambio, en el modo creado para centros educativos son los enseñantes quienes crean los retos y pueden comprobar el progreso de los estudiantes en su aprendizaje (Abreu Melián 2018: 32-33).

#### **5.4. Plataformas**

Las plataformas virtuales son páginas web que ofrecen multitud de recursos y que están abiertos a todo tipo de público. Cada página se suele especializar en un área o campo donde su creador o creadores suelen estar especializados bien por su experiencia laboral o por la formación que hayan recibido a lo largo de los años. Debido a la expansión de los dispositivos móviles y al hecho de que casi cada una de las personas posee uno de ellos, estas páginas se han ido adaptando para poder ser usadas no solo en ordenadores, sino también en móviles y tablets, facilitando de este modo una mejor accesibilidad a todo el que quiera aprender haciendo uso de los recursos que en ellas se encuentran.

##### **5.4.1. Centro Virtual Cervantes**

El Centro Virtual Cervantes (CVC) es la página web oficial creada y diseñada por el Instituto Cervantes, entidad oficial destinada a la promoción y enseñanza de la lengua y cultura españolas a lo largo de todo el mundo. Lleva en funcionamiento desde su creación en

1997 y pronto se convirtió en una de las páginas referentes para la consulta de materiales e información acerca del español como lengua extranjera.

Este recurso muestra contenidos no solo para docentes, sino también para alumnos o cualquier persona interesada en esta lengua romance. Desde eventos culturales o foros de discusión hasta un Aula de Lengua, donde se pueden encontrar materiales para todos los niveles y tipos de alumnado y profesorado y siempre en constante actualización. Su sencilla estructuración permite un acceso directo a todas las materias a la vez que se presentan de una manera organizada y simple para la vista del público (Vázquez 2008: 31).

Dentro de la página virtual podemos encontrar ciertas secciones dedicadas al uso de las TIC como recursos para la enseñanza de español, como las siguientes:

DidactiRed. Esta página se dedica a la publicación de actividades enfocadas tanto para el aula de español como lengua extranjera y como segunda lengua. No solo se trata de ejercicios para el alumnado, sino que también se pueden encontrar para que el docente reflexione sobre sus sesiones y pueda tener a su disposición nuevas técnicas para implementar en su modelo de enseñanza. Para ello se han seleccionado tanto actividades orales, que trabajen la comprensión, la expresión y la interacción, como escritas, para la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación.

Además, todas ellas están clasificadas en Didactiteca, un archivo que permite una exploración más sencilla, gracias a la utilización de ciertos parámetros de búsqueda y la presentación de una ficha resumen de cada una de las actividades. La selección e incorporación de los diferentes ejercicios siguen las indicaciones del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (Higuera García 2006: 6-8).

*Pasatiempos de Rayuela*. Esta colección de pasatiempos reúne una serie de actividades pedagógicas diseñadas por el Instituto Cervantes cuyo objetivo es promover la interactividad entre los estudiantes y profesores de español. Las actividades están clasificadas según el nivel de los contenidos que traten siguiendo como referencia el MCER. Las dinámicas presentadas en las actividades son muy lúdicas (crucigramas, adivinanzas, puzzles, etc.), lo que hace que llame más la atención del alumnado en comparación con actividades automáticas como podrían ser rellenar huecos o de verdadero/falso.

Para poder realizar una búsqueda de una actividad dentro de esta sección, se podrá buscar por tipo de actividad según el contenido que se quiera tratar. A diferencia de otras secciones del centro virtual, los pasatiempos de Rayuela no incluyen recursos audiovisuales,

sino que se centran en trabajar principalmente la comprensión y expresión escrita. Lo que sí incluye es una retroalimentación una vez finalizado el ejercicio, puesto que existe la opción de pulsar un botón que muestra las soluciones e incluye comentarios con explicaciones sobre los contenidos trabajados (Montero Pascual *et al.* 2011: 114).

#### **5.4.2. TodoELE**

Se trata de un portal pensado para proporcionar recursos al profesorado de esta rama del español. El objetivo de sus creadores fue compilar el mayor número posible de recursos y novedades en ELE y presentarlas de una forma accesible y sencilla al resto de profesores de la materia. Poco a poco fueron incorporando cada vez más secciones: materiales y recursos, ofertas de empleo, cursos de formación, etc. Además de un foro en el que compartir experiencias y problemas y en el que el resto de la comunidad puede conectarse y entablar relaciones (Suárez García, 2002).

Centrándonos en el banco de recursos al que se tiene acceso, destaca la heterogeneidad de los materiales contenidos en él. La tipología de dichos recursos es muy variada, aunque principalmente se centra en la utilización de herramientas en línea debido a la facilidad tanto para diseñarlos como para después tener un mejor acceso a ellos. Los materiales que en esta web se publican son revisados antes de agregarlos a la colección de recursos y se le da mucha importancia a la calidad de los materiales que en ella se incluyen y a su versatilidad a la hora de poder ser añadidos a programaciones de otros usuarios o lectores (Reyes Angona 2016: 294-295).

#### **5.4.3. Red-ELE**

La Red Electrónica de Didáctica de Español Lengua Extranjera (redELE) es uno de los recursos de apoyo que proporciona la Acción Educativa Exterior. Se trata de un sistema abierto a todo el público creado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) del Gobierno de España y que está pensado para que sea utilizado por los docentes que impartan clases de español como lengua extranjera, tanto dentro del país como fuera de él. El principal propósito de este portal es brindar información práctica referente a la enseñanza de ELE, tanto para aquellos que lo quieren aprender como para sus enseñantes. Además, a estos últimos también les ofrece la oportunidad de contactar con otros compañeros de su gremio gracias a las distintas acciones internacionales que el Ministerio lleva a cabo.

La página cuenta con una serie de secciones en las que se han clasificado los diferentes tipos de material para un mejor acceso y lectura para aquellas personas que se encuentren interesadas en la consulta de los mismos. Encontraríamos los siguientes apartados:

- Revista redELE: presenta contenidos científicos relacionados con la didáctica del español como LE. En sus diferentes números podemos encontrar artículos, encuentros y críticas procedentes de investigaciones y estudios llevados a cabo por expertos en este campo y que intentan implementar innovaciones didácticas en la práctica de la enseñanza de la lengua española.
- El mundo estudia español: las publicaciones de esta sección son presentadas dos veces al año y son de carácter más informativo que el anterior, puesto que comenta la realidad sobre la enseñanza del español en otros sistemas educativos extranjeros en los que la lengua hispana no es la lengua oficial en la que se imparten las materias dentro de ese país. Solo se explican aquellos sistemas en los que el MEFP cuenta con representación en sus embajadas. Dentro de estas publicaciones, también se detallan informes de los diferentes trabajos y actos que la Acción Educativa Exterior desarrolla en dichos países.
- Biblioteca Virtual: recopilatorio de trabajos de fin de máster y tesis doctorales, al igual que trabajos realizados por grupos de investigaciones y doctorandos. Sin embargo, esta sección cesó su actividad en el año 2016, aunque aún se pueden consultar los documentos incorporados hasta esa fecha.

Aparte de las publicaciones de estos apartados, la página también concede acceso a una organización de centros de recursos, actualizaciones sobre las continuas jornadas de formación que se realizan para que los docentes estén al corriente sobre la actualidad educativa en ELE y, también, a las publicaciones que realizan las Consejerías de Educación en redes sociales y en los boletines oficiales. Por otro lado, también es posible acceder a las propuestas internacionales realizadas por Acción Educativa Exterior y seguir al tanto de su trabajo a través de sus redes sociales oficiales (Ministerio de Educación y Formación Profesional, s. d.).

## **6. Aprendizaje del español como segunda lengua en el contexto escolar en España a través de las TIC en Educación Primaria**

La etapa inicial que precede a la adquisición de competencias comunicativas esenciales en una lengua suele desarrollarse de una manera más dinámica cuando se realiza en una situación de inmersión en la sociedad de acogida, donde se consideraría el nuevo idioma como segunda lengua, que cuando se imparte la materia en el aula como lengua extranjera. Por este motivo, el soporte que se proporciona en el entorno escolar durante este primer estadio, a través de las Aulas de Enlace o las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística son clave para el éxito de la adquisición del español en los niños que se incorporan tardíamente al sistema educativo español.

La enseñanza académica pone especial atención en la capacidad que presenta el estudiantado para la comprensión y producción de textos orales y escritos relacionados con las distintas asignaturas que se imparten en la etapa de Educación Primaria. De este modo, el objetivo del currículo para la enseñanza de español como segunda lengua habría de ser el facilitar y dinamizar el proceso de aprendizaje para que los alumnos no hispanohablantes puedan adquirir unas competencias lingüísticas similares a las de sus pares nativos (Sanjuán Álvarez y del Moral Barrigüete 2019: 100-101).

En el aula de español como segunda lengua en centros de Educación Primaria la incorporación de las herramientas digitales fue necesaria para actualizar la materia y adaptarla al currículo vigente. Sin embargo, esta integración ha sido lenta y a día de hoy pocos recursos han sido diseñados exclusivamente para esta etapa y aun menos para el español como L2, utilizándose los recursos de ELE para niños indistintamente del contexto de inmersión. Aun así, se pueden mencionar algunos de ellos, los menos, que fueron pensados para su uso en aulas ATAL, Aulas de Enlace, etc.

### **6.1. Mi mundo en Palabras**

Se trata de un material interactivo diseñado por el Instituto Cervantes para un público infantil entre los 7 y los 9 años de edad, que esté atendiendo a clases de español en un país que tenga el español como lengua oficial o, si ese no fuese el caso, donde el español se imparta como lengua extranjera. Este material sirve de soporte para las clases de español en la etapa de Educación Primaria, ya que es un programa dinámico, lúdico y que atrae la atención de los alumnos.

Está pensado como un apoyo adicional a la hora de enseñar léxico durante las unidades didácticas. Se trata de que el niño pueda ver que el nuevo vocabulario que está adquiriendo le va a ser útil en ciertas situaciones significativas y que lo pueda poner en práctica, siempre teniendo en cuenta el contexto infantil del alumnado. Por este motivo, las unidades léxicas se trabajan en combinación con otros contenidos funcionales y contextualizando todo en situaciones comunicativas específicas.

Las tareas se dividen en diez módulos y pueden ser realizadas tanto dentro como fuera del aula con ayuda y supervisión de adultos, bien sean familiares o maestros. Las actividades están diseñadas para alumnos que ya tengan adquiridas las competencias lectora y escrita, aunque algunas de ellas sí pueden ser realizadas por niños de menos edad, siempre y cuando los acompañe un supervisor.

Dentro de los diez módulos, se pueden encontrar cuatro apartados en cada uno de ellos (Instituto Cervantes, s. d.):

- “El mundo de Carlos”. Dentro de este apartado, existen cuatro secciones diferentes. Las tres primeras están destinadas a la presentación y práctica de los contenidos relacionados con la temática del módulo en cuestión, mientras que la cuarta es la lectura y comprensión de una historia de aventuras en la que se reúnen los contenidos trabajados previamente.
- Pasatiempo. Un juego que va variando en cuanto a técnica y formato dependiendo del módulo.
- Taller. Al alumno se le proporcionan una serie de instrucciones para, en la pantalla digital, trabajar con materiales físicos y que deberá seguir para poder realizar la manualidad que se le indique.
- Mochila de palabras. Es el glosario del módulo en el que se presentan las palabras en una lista acompañadas por una imagen que las represente y un audio para su pronunciación.

## **6.2. Web del Servicio de apoyo itinerante al alumnado inmigrante (SAI)**

Este servicio se encarga de desarrollar proyectos y materiales que fomenten la integración de los alumnos inmigrantes en aquellos centros de la Comunidad de Madrid que reciban fondos públicos y en los que se impartan las etapas de enseñanza obligatoria,

atendiendo especialmente a aquellos que cuenten con alumnado de incorporación tardía que no haya participado previamente en el programa de Aulas de Enlace.

El SAI tiene como una de sus funciones principales colaborar para el diseño y puesta en práctica de programas de acogida que promuevan la inserción del alumnado extranjero recién llegado al centro, fomentando el desarrollo de la interculturalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, trata de favorecer el ingreso del alumnado no hispanohablante al aula ordinaria, independientemente de si procede de una AE o no. Por último, también asesora, especialmente a los docentes que trabajan en las Aulas de Enlace, sobre el empleo de recursos y metodologías para la docencia del español como segunda lengua (Abad Quintanal 2022: 100).

Relativo al asesoramiento de materiales, la página web de SAI Sur posee una pestaña de recursos propios en la que existen diferentes enlaces con materiales destinados a la enseñanza de español a extranjeros en centros de enseñanza obligatoria. Dentro de esta sección, hay un apartado denominado “Recursos ELE Primaria” que contiene un enlace al Aula Virtual EducaMadrid donde los docentes pueden tener acceso a multitud de recursos en línea y fotocopiables que pueden utilizar en sus aulas de español como segunda lengua para alumnos que se encuentren en dicha etapa.

### **6.3. Clan 7**

La editorial Edinumen comenzó su edición en el año 2013 en el que ya se incluía además del libro impreso y un CD con diferentes pistas de audio, una extensión digital para los alumnos para poder usar en el ordenador. Este manual está dividido en cuatro niveles (A1.1, A1.2, A2.1, A2.2) para adaptarse mejor a las capacidades del alumnado infantil. Como ya se ha mencionado, cada libro impreso trae consigo dos discos, uno de ellos con el curso *¡Hola, amigos!*

Este curso en línea está destinado a menores de entre seis y doce años que estén comenzando a aprender español y fue elaborado por el Instituto Cervantes junto con el apoyo del Ministerio de Educación de Alberta (Canadá), uno de los integrantes del Aula Virtual de Español (AVE) coordinado también por la institución española. *¡Hola, amigos!* cubre los contenidos de los niveles iniciales de español establecidos por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* y por el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*, dividiéndose a su vez en tres niveles y cada uno de ellos en nueve unidades didácticas. El curso digital tiene como primera tarea el visionado de una película de la que, después, partirán el resto de actividades que tiene que realizar el dicente.

Por otro lado, *Clan 7* también incluye una serie de recursos didácticos pensados para que el docente los use en el aula. Entre ellos se encuentran pósteres relacionados con los contenidos de las unidades, tarjetas con léxico y el acceso a la ELEteca, la plataforma digital de la editorial. En la página, el profesor tendrá a su alcance audios, una autoevaluación, las soluciones a los ejercicios del manual, más vocabulario para fotocopiar, otros carteles para la clase, etc. (Pablo Núñez 2022: 190).

## 7. Conclusiones

La situación actual del alumnado migrante que asiste a las aulas españolas de Educación Primaria se encuentra en un estado, por el momento, estable gracias al artículo 19 del Real Decreto 157/2022, pues asienta unas bases a tomar como referencia por las administraciones educativas autonómicas, para ya ellas introducir los cambios convenientes que mejor adapten la legislación nacional a la suya regional. Aun así, queda un largo camino para que este tipo de estudiantes tengan una enseñanza de calidad ajustada a su situación y actualizada con respecto a las innovaciones educativas que van surgiendo.

En relación con la enseñanza del español como segunda lengua en Educación Primaria, se pueden apreciar ciertas diferencias importantes en la aplicación de los distintos programas de integración y aprendizaje de la lengua española para alumnos no hispanohablantes. El hecho de que no haya un consenso en cuanto a la modalidad de enseñanza o la formación especializada del profesorado, como apunta Grañeras *et al.* (2007), en los casos tratados de las ATAL andaluzas o las Aulas de Enlace madrileñas, dificulta el seguimiento y la mejora del proceso educativo en los centros españoles.

A eso hay que sumarle que la formación especializada del profesor para este tipo de grupos debería estar regulada por la normativa nacional, la cual carece de ningún tipo de referencia en cuanto a este respecto. Al igual que en las Instrucciones de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid sí se menciona el criterio de “Experiencia previa en la atención educativa del alumnado extranjero con desconocimiento del idioma español” (p. 4), el resto de regiones debería aplicar a sus leyes el mismo requisito, además del de la incorporación de la competencia digital requerida a los docentes y recogida en la LOE.

Por otro lado, otras de las dificultades y una de las principales conclusiones a las que se ha llegado con la realización de este trabajo es la falta de recursos tecnológicos dentro de este tipo de aulas. Estando en la edad contemporánea donde Internet y los dispositivos digitales forman una parte casi imprescindible de la vida diaria y teniendo que formar a las

nuevas generaciones de nativos digitales, la utilización de las TIC es necesaria en la educación. Aun así, poca es la literatura que trata las herramientas TIC en el aula de español como L2, tal vez por la escasa formación de los docentes o por los pocos recursos diseñados específicamente para estas aulas y para cada etapa. Especialmente en Educación Primaria los recursos son escasos o no se encuentran al orden del día de las novedades que se han ido integrando en el aula durante los últimos años.

Una de las soluciones por las que han optado los profesionales de la educación ha sido por la utilización de recursos, en un origen diseñados para ELE, con ambos fines (L2 y ELE). Aunque en un principio, especialmente en niveles más bajos, estos medios podrían llegar a funcionar, es posible que los contenidos no atiendan a las necesidades inmediatas de los alumnos inmigrantes que acuden al centro educativo a aprender español. De este modo, se puede llegar a ralentizar el aprendizaje de dicha lengua y la integración sociolingüística de este alumnado.

Por tanto, convendría destinar futuras líneas de investigación al diseño de recursos digitales y en línea para la enseñanza del español a estudiantes no hispanohablantes escolarizados en la etapa de Educación Primaria. Lo ideal sería que se pudiesen adaptar a la clase de L2 y que pudiesen ser reciclados durante varios cursos sin volverse obsoletos o que permitiesen la incorporación de actualizaciones. Desde este punto de vista, parece necesaria la implicación de los expertos en el campo de la enseñanza del español como segunda lengua para el diseño de nuevos materiales en el aula y su publicación en red para compartirlos con el resto de la comunidad una vez puestos en práctica y comprobada su utilidad, tal y como se hace en plataformas como TodoEle y DidactiRed.

## 8. Referencias bibliográficas

- Abad Quintanal, G. (2022): El desconocimiento del español por los inmigrantes y su integración en el ámbito educativo: desafíos, conflictos potenciales y respuestas, *Lengua y migración*, 14(1), pp. 89-109. Recuperado de: <https://doi.org/10.37536/LYM.14.1.2022.1597>
- Abreu Melián, Á. J. (2018): La gamificación como herramienta de apoyo en la enseñanza de ELE, *Colección de Recursos Educativos Abiertos*, pp. 1-50. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/10953.1/8468>

- Adil, M. (2020): Exploring the Role of Translation in Communicative Language Teaching or the Communicative Approach, *SAGE Open*, 10(2), pp. 1-10. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/2158244020924403>
- Alba Pastor, C. (Coord.). (2018): *Diseño universal para el aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*, Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Álvarez Álvarez, Á. (2021): El proceso de acogida de alumnos de origen inmigrante en un centro de educación infantil y primaria, *Repositorio Institucional de la Uvic*, pp. 1-102. Recuperado de: <http://repositori.uvic.cat/handle/10854/6881>
- Bachelor, J. W. (2019): El aula presencial, semipresencial, virtual e invertida: un estudio comparativo de métodos didácticos en la enseñanza de L2, *Revista Educación*, 43(2), pp. 426-437. Recuperado de: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.34014>
- Badia Climent, S. y A. Alemany Martínez (2018): Game over: cartas, rol y comida, *Foro de Profesores de E/LE*, (14), pp. 3-26. Recuperado de: <https://doi.org/10.7203/foroеле.14.13330>
- Blake, R. J. (2018): La ELAO en el marco del enfoque por tareas, *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 76, pp. 67-78. Recuperado de: <https://doi.org/10.5209/CLAC.62498>
- Boonyasait, S. (2016): *El uso de textos literarios narrativos en la enseñanza de español desde la perspectiva de la gramática del texto: el caso de los alumnos tailandeses*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/45393/>
- Botella Tejera, C., M. M. Galindo Merino, F. Quintero Álvarez, M. Sánchez Quero y R. Valor Navarro (2016): ¡Aplicáte! Nuevas tecnologías y apps lingüísticas en la enseñanza de español a través del deporte, *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, Alicante, pp.1-18. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10045/59831>
- Brocca, N. (2018): Learning by teaching with videos. Increasing media and language didactical competences along the teacher training chain, *Repositorio FOCO*, pp. 1-4. Recuperado de: <https://foco.usal.es/fichas/learning-be-teaching-with-videos/>
- Centro Virtual Cervantes (s. d.): Enfoque. *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/s/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/enfoque.htm](https://cvc.cervantes.es/s/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoque.htm)

- Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional (2022): Instrucciones de 27 de septiembre de 2022, de la Dirección General de Ordenación, Inclusión, Participación y Evaluación Educativa, por las que se establece la organización y el funcionamiento del Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo en los centros docentes públicos dependientes de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía (PROA Andalucía) para el curso 2022/2023. Recuperado de: <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/inspeccion-educativa/normativa/-/normativas/detalle/instrucciones-de-27-de-septiembre-de-2022-de-la-direccion-general-de-ordenacion-inclusion-participacion-y-evaluacion>
- Consejería de Educación (2007): Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 33, de 14 de febrero de 2007, pp. 7-11. Recuperado de: <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/33/1>
- Consejería de Educación y Ciencia (2003): Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas, *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, (118), pp. 13.667-13.674. Recuperado de: <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2003/118/3>
- Consejería de Educación y Empleo de Extremadura (s. d.): *Las TIC al servicio del DUA*. DUALIZA. Recuperado de: <https://sites.google.com/educarex.es/dualizatic/>
- Consejería de Gobernación (2001). *I Primer Plan Integral para la Inmigración en Andalucía*. Junta de Andalucía. Recuperado de: <https://www.juntadeandalucia.es/organismos/transparencia/planificacion-evaluacion-estadistica/planes/detalle/193604.html>
- Consejo de la Unión Europea (2018): Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, *Diario Oficial de la Unión Europea*, C (189/01), pp. 1-13. Recuperado de: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
- Cruz del Pino, R. M., C. Ruiz París, S. García Montoya y M. C. González Medina (2011): *Guía básica de Educación Intercultural*, Junta de Andalucía. Recuperado de:

[https://www.juntadeandalucia.es/sites/default/files/2020-11/guia\\_basica\\_de\\_educacion\\_intercultural.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/sites/default/files/2020-11/guia_basica_de_educacion_intercultural.pdf)

Cruz Piñol, M. (2015): Léxico y ELE: enseñanza/aprendizaje con tecnologías., *Journal of Spanish Language Teaching*, 2(2), pp. 1-15. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/23247797.2015.1105518>

Custodio Espinar, M. y P. A. Caballero-García (2016): AICLE: Enfoque alternativo para el desarrollo del vocabulario en el aula de español como lengua extranjera, *marcoELE: Revista de didáctica español como lengua extranjera*, 2(23), pp. 1-28. Recuperado de: [https://marcoele.com/descargas/23/custodio\\_caballero-clil.pdf](https://marcoele.com/descargas/23/custodio_caballero-clil.pdf)

Dalmases Muntané, A. (2017): Uso de la gamificación en la enseñanza de ELE, *E-eleando*, (4), pp. 1-74. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10017/34583>

Del Olmo Acebes, O. (2021): *Videojuegos y ELE: experiencias y actividades con videojuegos para ELE*, Ministerio de Educación y Formación Profesional. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publivena/videojuegos-y-ele-experiencias-y-actividades-con-videojuegos-para-ele-secciones-bilinges-espanolas-de-la-republica-checa/ensenanza-lengua-espanola/25679>

Díaz-Bravo, R. (2019): Guadalingo: aprendizaje experiencial de español LE/L2 en un entorno virtual gamificado, *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(1), pp. 64-70. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1613078>

Díaz-García, I., G. Almerich, J. Suárez-Rodríguez y N. Orellana (2020): La relación entre las competencias TIC, el uso de las TIC y los enfoques de aprendizaje en alumnado universitario de educación, *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), pp. 549-566. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.409371>

Elizondo Carmona, C. (2020): *Hacia la inclusión educativa en la universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad*, Barcelona: Ediciones Octaedro.

Elorz Lueza, R. (2022): *El enfoque por tareas a través de las TIC: propuestas didácticas complementarias al manual Prisma B1 + B2*, Zaragoza: Zagan. Recuperado de: <https://zagan.unizar.es/record/124625>

Farroñay Díaz, P. J. (2016): Gestión administrativa y conocimiento de las tic en docentes de educación primaria de las instituciones educativas Innova Schools de San Juan de

- Lurigancho y ATE, *Hamut'ay*, 3(1), pp. 31-45. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v3i1.998>
- Florián Reyes, M. L. (2017): "La enseñanza del léxico". En Penadés Martínez, I. y Cestero Mancera, A. M. (Eds.), *Manual del profesor de ELE*, Alcalá de Henares: Editorial Universidad de Alcalá, pp. 259-310.
- González Sánchez, M. y M. A. Andión Herrero (2021): Últimas aportaciones metodológicas y perspectivas de futuro en manuales de español-LE/L2, *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 86, pp. 213-231. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.5209/clac.75501>
- Grañeras, M., E. Vázquez, A. Parra, F. Rodríguez, A. Madrigal y P. Vale (2007): La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas, *Revista de Educación*, (343), pp. 149-174. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/en/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2007/re343/re343-08.html>
- Higueras García, M. (2006): *DidactiRed. Actividades de la lengua y estrategias (comprensión, expresión, interacción y mediación)*. Centro Virtual Cervantes y Equipo de Ediciones SM.
- Instituto Cervantes (s. d.): Mi mundo en palabras. Presentación, objetivos y estructura. *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado de: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/mimundo/presentacion.htm>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (s. d.): DUA y TIC, ConectaTIC. Recuperado de: <https://conectatic.intef.es/mod/book/view.php?id=553>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2022): *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente Actualizado*. Recuperado de: [https://intef.es/wp-content/uploads/2022/03/MRCDD\\_Vo6B\\_GTTA.pdf](https://intef.es/wp-content/uploads/2022/03/MRCDD_Vo6B_GTTA.pdf)
- Jefatura del Estado (2006): Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Jefatura del Estado (2013): Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2013-12886>

La enseñanza del español como segunda lengua en Educación Primaria a través de recursos que incorporan el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC)

---

Jefatura del Estado (2020): Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>

Junta de Andalucía (2007): *Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL)*. Recuperado de: <https://www.juntadeandalucia.es/organismos/transparencia/planificacion-evaluacion-estadistica/planes/detalle/59497.html#toc-evaluacion-del-plan>

Liu, X. (2021): *El género del microrrelato como puerta de acceso a la cultura hispánica: su aprovechamiento didáctico en el aula de ELE en china*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/50932>

Luján, I. (2016): *AICLE/CLIL, cinco cosas que desconocías*, Valencia: Universidad de Valencia. Recuperado de: <https://www.uv.es/uvweb/master-investigacion-didactiques-especificas/es/blog/aicle-/clil-cinco-cosas-desconocias-1285958572212/GasetaRecerca.html?id=1285960399706>

Martín Martín, M. (2017): Aportaciones pedagógicas de las TIC a los estilos de aprendizaje, *Tendencias Pedagógicas*, (30), pp. 91-104. <https://doi.org/10.15366/tp2017.30.005>

Martín Sampedro, H. J. y R. Cuadros Muñoz (2012): Las plataformas e-learning en el aula. Un caso práctico de Edmodo en la clase de español como segunda lengua, *MarcoELE. Revista de didáctica español como lengua extranjera*, (15), pp. 1-20. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5860166>

Ministerio de Educación y Formación Profesional (s. d.): Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/portada.html>

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022): Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 02 de marzo de 2022, pp. 24386-24504. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023): El sistema educativo español. *Enseñanzas no universitarias- Alumnado matriculado. Curso 2021-2022. Resultados detallados*, 1-8. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:fa161963-6923-40cd-af20-2c30b2591ceo/sistemaeduca2021-22.pdf>

- Montero Pascual, E., M. Ruiz Dávila y B. Díaz Tejero (2011): *Aprendiendo con videojuegos: jugar es pensar dos veces*, Madrid: Narcea Ediciones.
- Moreno Martínez, N. M., J. J. Leiva Olivencia, M. C. Galván Malagón, E. López Meneses y F. J. García Aguilera (2017): "Realidad aumentada y realidad virtual para la enseñanza-aprendizaje de inglés desde un enfoque comunicativo e intercultural". En Ruiz Palmero, J., Sánchez Rodríguez, J. y Sánchez Rivas, E. (Eds.), *Innovación docente y uso de las TIC en educación*, Málaga: UMA Editorial, pp. 1-111.
- Níkleva, D. G. (2018): Enseñanza de español como segunda lengua a alumno escolarizados en aulas de apoyo lingüístico, *dobleLe*, (4), pp. 159-175. Recuperado de: <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.46>
- Pablo Núñez, L. (2022): El mercado editorial de ELE para niños: principales manuales, *Cultura, lenguaje y representación*, 28, pp. 173-195. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.6035/clr.6692>
- Pérez Sabater, M. (2022): Nuevas metodologías en la enseñanza de ELE: los paisajes de aprendizaje, Alcalá de Henares: e\_Buah. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10017/53798>
- Requena Jiménez, I., B. Ortiz Godoy, G. Soto Ibáñez y A. M. Torres García (2021): "Las TIC en Educación Primaria: Digitalización de la Enseñanza". En Gómez García, G., Ramos Navas-Parejo, M., Rodríguez Jiménez, C., del Cruz Campos, J. C. (Eds.), *Teoría y práctica en investigación educativa: una perspectiva internacional*, Madrid: Dykinson S. L., pp. 2224-2236.
- Reyes Angona, S. (2016): El aprendizaje en una comunidad en internet de profesores de español como segunda lengua. Estudio etnográfico virtual de la comunidad Todoele. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/40462/>
- Rodríguez Muñoz y Madrid Navarro (2016): Aulas temporales de adaptación lingüística: Una incógnita sin despejar para los futuros maestros de Educación Primaria, *Revista Fuentes*, 18(2), pp. 153-166. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2016.18.2.03>
- Sanjuán Álvarez, M. y C. del Moral Barrigüete (2019): Principios didácticos para la enseñanza de vocabulario en español como lengua de aprendizaje del alumnado inmigrante,

La enseñanza del español como segunda lengua en Educación Primaria a través de recursos que incorporan el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC)

---

- Didáctica: Lengua y Literatura*, 31, pp. 99-2016. Recuperado de: <https://doi.org/10.5209/dida.65940>
- Sordo de Pedro, D. (2017): Propuesta de unidad didáctica basada en metodología ELE digital, *E-eleando*, (3), pp. 1-93. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6628727>
- Suárez García, J. (2002): TodoELE. Recuperado de: <https://www.todoele.net/>
- Trigueros Cano, F. J., R. Sánchez Ibáñez y M. I. Vera Muñoz (2012): El profesorado de Educación Primaria ante las TIC: realidad y retos, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), pp. 101-112. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217024398008>
- Vázquez, S. (2008): Centro Virtual Cervantes, *Padres y Maestros*, (318), p. 31. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1484>
- Vega Vivar, B. (2016): Uso de las TIC en el aula de lenguas extranjeras en Educación Primaria. Universidad de Cantabria. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10902/9316>
- Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid (2008): Instrucciones de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid, de 28 de julio de 2008, por las que se regulan la escolarización y las aulas de enlace para el alumnado procedente de sistemas educativos extranjeros. Recuperado de: <https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/regulacion-incorporacion-tardia-sistema-educativo-madrileno>
- Vidiella Andreu, M. (2012): El enfoque léxico en los manuales de ELE, *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (14), pp. 1-84. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152422020>
- Villegas Pérez, M., S. V. Mortis Lozoya, R. I. García López y E. del Hierro Parra (2017): Uso de las TIC en estudiantes de quinto y sexto grado de educación primaria, *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 9(1), pp. 50-63. Recuperado de: <https://doi.org/10.32870/ap.v9n1.913>
- Vine Jara, A y A. Ferreira Cabrera (2012): Mejoramiento de la competencia comunicativa en español como lengua extranjera a través de la videocomunicación, *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 50(1), pp. 139-160. Recuperado de: <https://doi.org/10.4067/S0718-48832012000100007>

Wang, L. (2020): *Adquisición de nuevo vocabulario a través de Guadalinfo: un caso experimental*, Valencia: RiuNet. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10251/149337>

*R*evista de Recursos para el Aula de Español  
INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA



Universidad  
de Alcalá

EDITORIAL  
UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

Edición electrónica

ISSN: 2792-5897 | DOI: <https://doi.org/10.37536/rr.1.3.2023>

