

Número 2. Volumen 1/2022

*R*evista de Recursos para el
Aula de Español

INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA



Universidad
de Alcalá

EDITORIAL
UNIVERSIDAD DE ALCALÁ



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.1.2.2022>

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.1.2.2022>

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 español es para las chicas: sombras y luces en un viejo cliché escolar*
Bi Drombé Djandué
- 30 Metodología de atención a inmigrantes y refugiados políticos en instituciones de enseñanza no reglada de EL/2
Pedro María García Cano

Aula

- 74 La enseñanza de ELE a niños y adolescentes a través de los textos literarios
Patricia Colomo Nieto
- 120 La enseñanza de E/LE a través de la pintura. Propuesta de intervención a partir de “Duelo a garrotazos”, de Francisco de Goya
Alejandro del Peral Reñé
Santiago Sevilla-Vallejo

Biblioteca de medios

- 163 POnSS, una nueva herramienta de segmentación discursiva (reseña)
Andrea Delgado Ortiz
- 167 Doce historias muy cortas para mejorar tu vocabulario (reseña)
María Valenzuela Huertas

Sala de lectura

El español es para las chicas: sombras y luces en un viejo cliché escolar

Bi Drombé Djandué

Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan

RESUMEN: En este estudio se analiza una idea muy presente en el mundo educativo de Costa de Marfil hasta finales de la década de 1990: *El español es para las chicas*. Tras destapar el sobreentendido machista de la afirmación, procuramos demostrar que subyace en ella, como la otra cara de la moneda, una asociación del español con lo femenino bastante característica de la imagen que los extranjeros tienen por lo general de la lengua de Cervantes. Es una investigación de corte cuantitativo con una muestra de más de 3400 informantes, esencialmente alumnos y profesores de español como lengua extranjera (ELE) de educación secundaria y superior encuestados en diferentes zonas de Costa de Marfil. En su gran mayoría, piensan que si el español fuera un ser humano sería de sexo femenino por ser, entre otros motivos, un idioma suave, lleno de afectividad y romanticismo en su expresión lingüística y cultural.

PALABRAS CLAVE: Lengua española, estereotipo, feminidad, amor, sensualidad, afectividad, música.

Spanish is for girls: shadows and lights in an old school cliché

ABSTRACT: This study analyses an idea that was very present in the educational world of Ivory Coast until the end of the 1990s: *Spanish is for girls*. After highlighting the chauvinistic overtones of this statement, we attempt to show that it underlies, as the other side of the coin, an association of Spanish with the feminine that is quite characteristic of the image that foreigners generally have of the language of Cervantes. This is a quantitative research project based on a sample of more than 3,400 informants, mainly secondary and higher education pupils and teachers of Spanish as a foreign language surveyed in different parts of Ivory Coast. The vast majority of them think that if Spanish were a human being, it would be female because, among other reasons, it is a soft language, full of affection and romanticism in its linguistic and cultural expression.

KEYWORDS: Spanish language, stereotype, femininity, love, sensuality, affectivity, music.

1. Introducción

Los marfileños tienen de lo español una imagen que, si no es la que los empuja a estudiarlo *a priori*, por lo menos puede motivar o desmotivarlos en el proceso de aprendizaje (Drombé Djandué 2012). La imagen de lo español es la percepción que comparten los extranjeros sobre la lengua española y España (Kem-Mekah 2014), sobre los hispanohablantes nativos de todo el mundo y su cultura (Drombé Djandué y Kouakou 2021, Lalékou 2021). Se construye en base a creencias o ideas fijas conocidas como estereotipos o clichés, dos nociones que, procedentes del vocabulario de la fotografía y de la tipografía de la imprenta, se aplican dentro de distintos campos de estudio (Herrero Cecilia 2006: 3).

Un cliché es un “lugar común, idea o expresión demasiado repetida o formularia” (DLE 2014: s.v. cliché). Así, puede parecer redundante decir “viejo cliché” ya que, por naturaleza, un cliché es una idea vieja. Pero tomémoslo como una forma de insistencia. En cuanto a “estereotipo”, se trata de un término acuñado por Walter Lippmann en 1922 para hacer referencia a la imagen mental que se interpone entre la realidad y la propia percepción, porque “la relación cognoscitiva con la realidad externa se realiza a través de las imágenes mentales que nos hacemos de esa realidad” (Níkleva y Rodríguez Muñoz 2016: 757). Por su parte, Mackie (1973: 435), citado por Níkleva y Rodríguez Muñoz (2016: 756), habla de “creencias populares sobre los atributos que caracterizan a una categoría social y sobre los que hay un acuerdo sustancial”.

Ahondando algo más, Bar-Tal (1994: 22) acude a Tajfel (1981), entre otros autores, para precisar que los estereotipos tienen una función diferenciadora dentro de los grupos. Si el intercambio en el grupo es cooperativo, el estereotipo es positivo; si la relación es conflictiva, el estereotipo es negativo. Aparece entonces otra noción que también ha resultado relevante en los estudios sobre las interacciones sociales: el prejuicio. El prejuicio y el estereotipo son representaciones sociales, pero el uno se corresponde más con una actitud y el otro con un comportamiento verbal (Salamanca y Escobar 2010: 508).

Estas definiciones establecen una relación semántica entre las nociones de *cliché* y *estereotipo*. Es el estereotipo como *comportamiento verbal* el que, de tanto repetirse, se convierte en cliché. Se puede pensar, además, si el prejuicio supone una actitud y el estereotipo [o el cliché] un comportamiento verbal, que aquel es una postura mental más profunda de la que este es una de las posibles exteriorizaciones. A la luz de ello, la afirmación *el español es para las*

chicas se lee como un cliché cuyas raíces se hallan en un prejuicio que, durante siglos, consistió en creer que “las mujeres son menos inteligentes que los varones” (Bonilla Campos 2010: 137).

El español para las chicas es una broma de mal gusto que se oía mucho entre los alumnos de español en Costa de Marfil, al menos hasta finales de los años 1990. Su connotación machista no pasa desapercibida. Uno se puede preguntar entonces ¿por qué el español se consideraba como una asignatura para las chicas? ¿Cuáles fueron los determinantes contextuales de esta creencia? ¿Sigue tan presente hoy en los centros escolares marfileños? Más allá del sobreentendido machista de la afirmación, sin embargo, ¿no existen motivos “objetivos” para asociar la lengua de Cervantes más a lo femenino que a lo masculino?

Ante tantos interrogantes que surgen, partimos principalmente de la hipótesis de que, más allá de su connotación machista, existe en la referida afirmación una asociación implícita del español con lo femenino que corresponde bastante a la percepción que de él tienen por lo general sus usuarios extranjeros. Para comprobarlo en lo que a Costa de Marfil toca en concreto, hemos realizado una encuesta a más de 3400 alumnos y profesores de ELE de diferentes centros y zonas geográficas del país. Antes de exponer y discutir los resultados obtenidos, es conveniente describir el contexto de la investigación y el método utilizado para llevarla a cabo.

2. Punto de partida y contextualización del estudio

Costa de Marfil es el país que cuenta con más estudiantes y profesores de ELE a lo largo y ancho del continente africano. Expresado en cifras, ello significa globalmente 566178 alumnos entre educación secundaria y universitaria (Instituto Cervantes 2021: 15). En las dos ramas mencionadas del sistema educativo, se contabiliza respectivamente alrededor de 3000 y 70 profesores (Drombé Djandué y Kouakou 2021). El profesorado universitario se reparte entre la Universidad Félix Houphouët-Boigny (UFHB), la Universidad Alassane Ouattara (UAO) y la Escuela Normal Superior (ENS).

En la construcción de la percepción que tiene esta comunidad ELE-hablante de español en general, y en particular de la lengua española, han desempeñado un papel decisivo el francés como lengua oficial, la música latinoamericana, los libros de texto, el fútbol y las telenovelas. Con el tiempo, a la imagen “totalmente anacrónica y cargada de tópicos” difundida por los manuales franceses entre 1960 y 1998 (Carrera 1985, citado por Djé 2014: 21), y que hacía pensar a muchos que “España era un país pobre” y “el español una lengua muerta”,

se ha venido sustituyendo la de una España moderna y desarrollada que seduce y atrae (Drombé Djandué 2012: 9).

Acerca de la lengua española en concreto, una jerarquía de los estereotipos establecida por Drombé Djandué (2012) demuestra que su percepción como “una asignatura para las chicas”, tan presente todavía entre el alumnado marfileño hasta finales de la década de 1990, ya estaba pasando de moda. Resulta entonces acertado hablar hoy de ella como de un viejo cliché escolar.

Estereotipos	Puntos
Lengua fácil de aprender	6
Lengua dulce, melodiosa, con ritmo	6
Ausente en el mundo de los negocios, sin prestigio	2
Solo sirve para enseñar	1
Buena para las chicas	1
Difícil de escribir	1

Tabla 1. Creencias de los marfileños sobre la lengua española. Fuente: Drombé Djandué (2012: 6).

Costa de Marfil es un país francófono. El parentesco lingüístico entre el francés y el español explica entonces que una de las ideas más compartida por los marfileños consista en verlo como “una lengua fácil de aprender”, implícitamente en comparación con el alemán, idioma con el que el español entra en competición a partir de tercero de secundaria en el sistema educativo del país¹, y que no tiene con el francés esta misma proximidad. El que la lengua de Cervantes se vea, además, como “buena para las chicas” encuentra aquí su primera explicación.

El español es para las chicas porque es una lengua fácil de aprender. Como tal, es más conveniente para las mujeres que, en la mentalidad de quienes así piensan, representa el sexo débil. Desde esta postura masculina prepotente, las ciencias son las materias que se merecen la atención y el tiempo de los varones, supuestamente más inteligentes, en un país cuyo primer presidente, Félix Houphouët-Boigny (1960-1993), afirmaba que el futuro

¹ En unos centros privados y públicos, sin embargo, se comienza el estudio del español ya desde primero de secundaria, o sea al mismo tiempo que el del inglés, lengua extranjera obligatoria (Lengua Viva 1) para todos al que cada alumno debe añadir luego el español o el alemán como Lengua Viva 2.

pertenece a las ciencias y las tecnologías (Ouattara 2020: 4). Hablamos también de un país donde los padres preferían escolarizar a sus niños varones, reservando las niñas para las faenas domésticas en la perspectiva del matrimonio.

Aflora entonces una característica esencial del estereotipo que remite a su falta de verificación. Es “un elemento simple y simplista, en parte incorrecto, que influye en la relación con el ‘otro’ y con el mundo en general” (Fernández-Montesinos 2016: 56). El estereotipo o cliché actúa como un sistema de regulación social al ayudar a los individuos a formarse una idea de las cosas y a realizar elecciones sin demasiado riesgo, de ahí sus cuatro funciones básicas destacadas por Níkleva y Rodríguez Muñoz (2016: 757-759): proyección y desplazamiento, justificación de actitudes o conductas hacia el grupo estereotipado, economía cognitiva y predictibilidad de conducta, identificación social del individuo e integración grupal.

Antes de su recuperación y adaptación en las ciencias sociales, el vocablo “cliché”, en particular, designa una “tira de película fotográfica revelada, con imágenes negativas” (DLE 2014: s.v. cliché). La percepción del español como “una asignatura para las chicas” revela asimismo imágenes negativas bajo la forma de una doble desvalorización. Denota un menosprecio a la vez al español y a la mujer. Y es verdad que en Costa de Marfil, por razones perfectamente entendibles, el español tiene menos peso en el currículo escolar que otras asignaturas como el francés o las ciencias.

En cuanto a la desvalorización de las chicas, consiste esencialmente en considerarlas menos inteligentes o, por lo menos, poco aptas para los estudios, lo cual, durante mucho tiempo, les cerró las puertas de las escuelas a favor de los chicos. Afortunadamente, asistimos hoy a un cambio radical de mentalidad sobre este tema gracias al compromiso de gobiernos y asociaciones en pro de la escolarización de las niñas. Consecuentemente, hay una inversión de la situación en muchas zonas y centros donde el número de chicas escolarizadas incluso supera el de los chicos.

Este cambio de panorama ha influido a su manera, con el transcurso del tiempo, en que el estereotipo aquí en cuestión haya venido perdiendo progresivamente fuerza en el mundo escolar marfileño, si es que alguna vez la haya tenido. Llegado a este punto, es oportuno señalar un matiz fundamental para la buena comprensión de todo lo que va a seguir. Cuando alega una parte del alumnado marfileño que el español es para las chicas, se refiere a él como asignatura, disciplina o materia escolar; no *a priori* como lengua.

No obstante esta matización, decir “el español...” ya hace pensar también en el instrumento de comunicación humana que así se denomina. Por tanto, se desprende de la afirmación una relación implícita establecida entre la lengua española y la feminidad sin la connotación machista arriba analizada, pero más bien por unas características percibidas por sus usuarios extranjeros y muy presente en el imaginario colectivo marfileño. En relación con ello, y como se observa en la Tabla 1, otra percepción del español más señalada por los informantes en el estudio de Drombé Djandué (2012) es la de “lengua dulce, melodiosa, con ritmo”. Aunque la alusión a lo femenino no es explícita, ya se intuye.

Existe en el contexto socioeducativo marfileño, por decirlo así, una imagen de la lengua de Cervantes sin tinte machista que le confiere valores femeninos en base a similitudes reales o percibidas entre el español y la mujer o, más precisamente, lo femenino. Por indagar este otro aspecto de la cuestión es por lo que hemos emprendido una investigación empírica cuya metodología se describe a continuación.

3. Método de la investigación

El estudio se ha llevado a cabo con la intención de comprobar hasta qué punto los aprendientes o usuarios marfileños de ELE lo identifican con lo femenino y qué influencia tienen el sexo de los informantes y su nivel de conocimiento de la lengua meta. Lo femenino remite aquí al conjunto de valores y caracteres cultural y científicamente reconocidos como propios de los individuos de sexo femenino (mujeres), si bien los pueden manifestar también, en cierta medida o proporción, personas del otro sexo (varones).

Investigación de encuesta, el estudio se adscribe al método cuantitativo tanto en la elaboración del instrumento y su administración como en la presentación y análisis de los datos. Los informantes son alumnos y profesores de español de educación secundaria y superior. La encuesta se ha aplicado en varias zonas de Costa de Marfil, en centros privados y públicos, academias y universidades, con la ayuda de profesores que imparten clases en ellos. Las zonas y los centros se han escogido de manera aleatoria, con la sola condición de que esté allí alguien que acepte colaborar.

A los informantes les hemos hecho una sola pregunta cerrada en francés, oralmente, por SMS o vía las redes sociales Facebook o WhatsApp: *¿Si fuera el español un ser humano, qué sexo le daría(s)?* Las respuestas esperadas eran: sexo masculino, sexo femenino o ambos sexos. No hemos pedido explícitamente justificaciones a estas respuestas con el fin de agilizar el proceso y alcanzar un gran número de participantes de acuerdo con la orientación cuantitativa del

estudio. Pero también queríamos dejar que los informantes que sintiesen la necesidad de justificar sus respuestas lo hicieran espontáneamente.

A continuación, los resultados se exponen y analizan por medio de cinco tablas, siendo las principales las primeras tres: Tabla 2: Resultados del alumnado de educación secundaria, Tabla 3: Resultados del alumnado de educación superior y Tabla 4: Resultados del profesorado de educación secundaria y superior. Estas tablas se leen horizontal y verticalmente, de ahí Total Horizontal (Total H.) y Total Vertical (Total V.). El Total H. expresa el cómputo global de Chicos o Chicas y el Total V. el de las ocurrencias de las opciones de respuesta Masculino, Femenino o Ambos sexos.

Los números de ocurrencias de dichas opciones de respuesta coinciden con los de chicos y chicas. Horizontalmente, pues, multiplicando por 100 el número de chicos o chicas (N) y dividiendo el resultado por el Total H., obtenemos para cada sexo la proporción (%) de sus miembros que han marcado una u otra opción de respuesta. Verticalmente, multiplicando por 100 el número de ocurrencias de las opciones de respuesta (N) y dividiendo el resultado por el Total V., tenemos para cada opción el porcentaje (%) correspondiente a cada sexo.

4. Resultados de la investigación

Han participado en la investigación un total de 3436 individuos de ambos sexos cuya edad oscila entre 10 y 60 años. Los participantes de sexo masculino son 1668 (48,54 %) y las de sexo femenino 1768 (51,46 %). Los alumnos de educación secundaria encuestados son 2538 (73,86 %), los de educación superior 746 (21,71 %) y los profesores de ambas ramas del sistema educativo, 152 (4,43 %).

4.1. Alumnado de Educación Secundaria

Alumnos cuya edad se sitúa dentro del intervalo 10-19 años, cursan de primero de secundaria a último de bachillerato. Proceden de 22 centros y 17 localidades de Costa de Marfil². Representan un total de 2538 informantes compuestos de 1220 chicos (48,06 %) y 1318 chicas (51,94 %).

² 1) Collège Privé Noholiet d'Adjaméné/Grand-Béréby [18 informantes], 2) Collège Bonne Espérance de Bingerville [21], 3) Collège Moderne Eugène Aka Aouélé d'Aboisso [76], 4) Lycée Moderne BAD de Yamoussoukro [127], 5) Collège Moderne Laoudi-Ba/Bondoukou [36], 6) Lycée Moderne de Sirasso/Korhogo [100], 7) Lycée d'Excellence Alassane Ouattara de Grand-Bassam [58], 8) Groupe Scolaire Élévation de Jacquville [61], 9) Collège Chrétien La semence de Cocody Bonoumin/Abidjan [30], 10) Lycée Moderne Boga Doudou Emile de Lakota [142], 11) Collège les Florianes de Cocody Angré/Abidjan [101], 12) Lycée Moderne Jeunes Filles de Bouaké [68], 13) Collège Privé Les Talents de Sinfra [81], 14) Collège Celesti-Kettin de Yopougon/Abidjan [35],

		MASCULINO		FEMENINO		AMBOS		Total H.
		N	%	N	%	N	%	
CHICOS	N	776	63,60 %	444	36,40 %	0	0 %	1220
	%	68,67 %		31,53 %		0 %		
CHICAS	N	354	26,85 %	964	73,15 %	0	0 %	1318
	%	31,33 %		68,47 %		0 %		
Total V.		1130		1408		0		2538

Tabla 2. Resultados del alumnado de educación secundaria. Fuente de elaboración propia.

Las cifras demuestran una diferencia muy marcada entre los chicos y las chicas encuestadas. Mientras que los primeros atribuyen mayoritariamente a la lengua española caracteres masculinos (68,67 %), las segundas le atribuyen caracteres femeninos casi en la misma proporción (68,47 %). Los individuos de cada sexo tienden así a identificarse a sí mismos con la lengua meta, lo cual explica que el 63,60 % de los chicos hayan escogido la opción “Masculino” y el 73,15 % de las chicas la opción “Femenino”. Estamos hablando de personas de 10 a 19 años. Según las conclusiones de un estudio realizado por Luján Henríquez y otros (2005: 384), los adolescentes en su gran mayoría tienen auto percepciones y autovaloraciones positivas independientemente del género, la edad, el tipo de estudios y de centro al que acuden. He aquí sin duda el fundamento psicoafectivo de la proyección del propio género sobre la lengua española por parte del alumnado encuestado. Pero es interesante señalar que pese a esta preferencia por el propio sexo en la percepción del idioma aprendido, son más numerosos los chicos que atribuyen caracteres femeninos al español (36,40 %) que las chicas que le atribuyen caracteres del sexo opuesto (26,85 %).

A la hora de justificar estas respuestas, solo hemos recibido argumentos para explicar la elección de la opción “Femenino”, algunos de los cuales reportamos a continuación:

- Las letras del alfabeto están en femenino, es una lengua sensual, sencilla y suave, tiene mucha musicalidad.
- El español es femenino porque es una lengua suave, fácil de hablar y de entender, calma los oídos del oyente y es como una melodía que susurra en el corazón.

15) Collège Privé Horeb des Élités de Bongouanou [60], 16) Institut de Formation Sainte Marie d'Abobo/Abidjan [39], 17) Lycée Charles Valy Tuho de Napié/Korhogo [332], 18) Lycée Moderne de Sassandra [95], 19) Collège Fresc'Edu de Fresco [208], 20) Groupe Scolaire Les Lauriers de Sinfra [373], 21) Groupe Scolaire Les Lauréades de Cocody Riviera Faya/Abidjan [155] y 22) Lycée Moderne d'Akoupé [322].

- Muchas canciones en español tratan del amor.

Vemos reflejados en estas afirmaciones argumentos de tipo intralingüístico (letras del alfabeto español, lengua suave, sensual, etc.); argumentos de tipo interlingüístico (lengua fácil de hablar y de entender); y argumentos de tipo extralingüístico (canciones de amor en español).

4.2. Alumnado de Educación Superior

Tienen entre 20 y 28 años. Cursan estudios de filología hispánica en la UFHB de Abiyán (344 informantes) o en la UAO de Bouaké (275), estudios de traducción e interpretación en ESIT (17), o estudian el español como una materia más del currículo en la Universidad Péléforo Gon Coulibaly de Korhogo (28), ESIT (15), EHB (37) o IFSM (21)³. El número de informantes de esta categoría asciende a 746, con 354 chicos (47,45 %) y 392 chicas (52,55 %).

		MASCULINO		FEMENINO		AMBOS		Total H.
		N	%	N	%	N	%	
CHICOS	N	143	40,39 %	209	59,03 %	2	0,58 %	354
	%	74,09 %		38,27 %		28,58 %		
CHICAS	N	50	12,75 %	337	85,98 %	5	1,27 %	392
	%	25,91 %		61,73 %		71,42 %		
Total V.		193		546		7		746

Tabla 3. Resultados del alumnado de educación superior. Fuente de elaboración propia.

De la educación secundaria a la universitaria, lo más destacable es un aumento generalizado de la opción “Femenino” en las respuestas del público informante. Si bien los individuos de sexo masculino y los de sexo femenino siguen teniendo un mayor peso en los porcentajes correspondientes respectivamente a la opción de respuesta “Masculino” (74,09 %) y a la de “Femenino” (61,73 %) (Lectura vertical); el análisis horizontal de los resultados permite apreciar que dentro de los dos grupos ha aumentado sustancialmente el número de personas que identifican la lengua española más con el género femenino que con el género masculino: de 73,15 % a 85,98 % entre las féminas y de 36,40 % a 59,03 % entre los varones.

A lo hora de justificar esta percepción de la lengua de Cervantes, una estudiante de Máster de la UFHB lo resume casi todo en una frase: “Soy una mujer, y si el español fuera una

³ ESIT: *École Supérieure d'Interprétariat et de Traduction* (Cocody/Abiyán); EHB: *École Hôtelière de Bassam*; IFSM: *Institut de Formation Sainte Marie* (Abobo/Abiyán).

persona, sería una chica por su sensualidad, su delicadeza, su suavidad, por el simple hecho de que cuando lo escuchas, te da paz, alegría y te da ganas de estudiarlo a fondo, de tratar de entenderlo, como la mujer que siempre quiere ser deseada”.

4.3. Profesorado de Educación Secundaria y Superior

Es un grupo heterogéneo compuesto de alumnos profesores de ELE de la Escuela Normal Superior (ENS), de profesores en prácticas o en activo de la educación secundaria, así como de inspectores pedagógicos y profesores universitarios de diferentes especialidades del Departamento de Español de la UAO, del Departamento de Estudios Ibéricos y Latino-Americanos de la UFHB y de la ENS. Representan un total de 152 personas, con 94 varones (61,84 %) y 58 mujeres (38,16 %). Tienen entre 29 y 60 años.

		MASCULINO		FEMENINO		AMBOS		Total H.
		N	%	N	%	N	%	
VARONES	N	12	12,76 %	77	81,92 %	5	5,32 %	94
	%	80 %		59,23 %		71,42 %		
MUJERES	N	3	5,18 %	53	91,38 %	2	3,44 %	58
	%	20 %		40,77 %		28,58 %		
Total V.		15		130		7		152

Tabla 4. Resultados del profesorado de educación secundaria y superior. Fuente de elaboración propia.

Pasando ahora del alumnado al profesorado de ELE marfileño, las tendencias arriba reflejadas se mantienen y fortalecen a favor de la identificación del idioma español al género femenino. Por una parte, llama mucho la atención el hecho de que, por primera vez, leyendo verticalmente la tabla inmediatamente anterior, la proporción correspondiente a los varones (59,23 %) sea superior a la de las féminas (40,77 %) en el Total V. relativo a la opción de respuesta “Femenino” (130). Es así porque, aunque se observa una tendencia alcista continua del porcentaje de féminas que dentro de su grupo han escogido la opción “Femenina” (73,15 % [Tabla 2] < 85,98 % [Tabla 3] < 91,38 % [Tabla 4]), el salto dado dentro del grupo de varones aparece más espectacular todavía: 36,40 % (Tabla 2) < 59,03 % (Tabla 3) < 81,92 % (Tabla 4).

Los argumentos aducidos por estos profesionales para justificar la fuerte identificación del español al género femenino van en el mismo sentido que los que hemos reportado anteriormente. Así pues, para varios profesores de educación secundaria, el español “Es un lenguaje tan suave como la naturaleza suave de la mujer”. Otro afirma: “El sexo femenino le sentaría bien [al idioma español] por su belleza sonora y léxica”. Una profesora de

secundaria dice: “Es la lengua de la dulzura, la elegancia”. Y otra: “Le daría el sexo femenino por su belleza, su elegancia”. Un profesor universitario escribe lo siguiente: “Es una lengua hermosa de escuchar como la dulce voz de una mujer, melodiosa como la nana de una madre, misteriosa con todas sus bonitas irregularidades, imprevisible con sus acentos, caprichosa con sus modismos y regionalismos...” Y una profesora universitaria: “Es una lengua viva y fuerte con muchas precisiones. Tiene una palabra para expresar cada situación”. Por fin, un inspector pedagógico explica: “Entre otras características de la lengua española: el rigor, los muchos matices en las construcciones, la importancia de ciertos detalles, el lugar que se da expresamente a las formas afectivas y otras, etc., son específicos del carácter femenino”.

Es de suponer, resumiendo del análisis de las tres tablas anteriores, que el nivel de conocimiento de la lengua española mucho tiene que ver en su menor o mayor asociación al género femenino por parte de los encuestados. Independientemente de su sexo, pues, cuanta más competencia tienen en español, más inclinación muestran en identificar este idioma con lo femenino. Las siguientes tablas 5 y 6 lo corroboran claramente.

	Alumnado de Educación Secundaria		Alumnado de Educación Superior		Profesorado de Educación Secundaria y Superior	
	N.t.	%	N.t.	%	N.t.	%
FEMENINO	1408	55,47 %	546	73,19 %	130	85,53 %
MASCULINO	1130	44,53 %	193	25,87 %	15	9,87 %
AMBOS	0		7	0,94 %	7	4,60 %
Total	2538		746		152	

Tabla 5. Comparación global de los resultados anteriores (Tabla 2, Tabla 3 y Tabla 4). Fuente de elaboración propia.

En esta tabla recapitulativa se recogen los Totales V. de las opciones de respuesta “Femenino”, “Masculino” y “Ambos sexos” de las tres categorías de la muestra. Dicho total, correspondiente al Número total (N.t.) de ocurrencias de cada opción de respuesta en cada categoría se multiplica por 100 y, dividiendo el resultado entre el total de informantes de la categoría considerada, obtenemos el porcentaje global de las opciones “Femenino”, “Masculino” y “Ambos sexos”.

Los porcentajes demuestran dos tendencias radicalmente opuestas. Mientras que para la opción “Femenino” el porcentaje global va subiendo de 55,47 % (Alumnado de Educación Secundaria) a 73,19 % (Alumnado de Educación Superior) y 85,53 % (Profesorado de Educación

Secundaria y Superior); el relativo a la opción “Masculino” va bajando sistemáticamente, cayendo de 44,53 % hasta 9,87 %. Que sean tan pocos los informantes que atribuyen ambos géneros a la lengua española es muy significativo de la gran demarcación que establecen el alumnado y el profesorado de ELE marfileño entre el género masculino y el género femenino en su percepción del idioma.

Es posible pensar, por lo tanto, que por conocer más la lengua meta que el alumnado de educación secundaria, los demás le atribuyen más caracteres femeninos que masculinos. Estamos en un nivel macro en el cual el cotejo se realiza entre diferentes ramas del sistema educativo (secundaria vs. universitaria) o entre tres grandes perfiles de usuarios del español como lengua extranjera (inicial-intermedio-avanzado). Para verificar si esta tendencia refleja algo profundo en la dinámica de las percepciones acerca de la lengua española en el contexto marfileño, hemos replicado el cotejo en un nivel micro, sobre una escala inferior como puede ser la de la sola educación secundaria.

		3° ESO		4° ESO		1° Bach.		2° Bach.		Últim. Bach.	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Col. Fresc'Edu de Fresco	Fem.	12	30,77 %	21	23,07 %	6	30 %	22	64,71 %	14	58,33 %
	Masc.	27	69,23 %	70	76,93 %	14	70 %	12	35,29 %	10	41,67 %
	Total 1	39		91		20		34		24	
G. S. Les Lauriers de Sinfra	Fem.	24	31,58 %	106	59,89 %	25	71,42 %	17	42,50 %	32	71,11 %
	Masc.	52	68,42 %	71	40,11 %	10	28,58 %	23	57,50 %	13	28,89 %
	Total 2	76		177		35		40		45	
G. S. Les Lauréades de Cocody Riviera	Fem.	26	76,48 %	18	62,06 %	38	92,68 %	17	73,92 %	26	92,86 %
	Masc.	8	23,52 %	11	37,94 %	3	7,32 %	6	26,08 %	2	7,14 %
	Total 3	34		29		41		23		28	
Lycée Moderne d'Akoupé	Fem.	49	45,79 %	54	56,84 %	37	71,15 %	21	65,62 %	27	75 %
	Masc.	58	54,21 %	41	43,16 %	15	28,85 %	11	34,38 %	9	25 %
	Total 4	107		95		52		32		36	
Total global Fem.		111	43,35 %	199	50,76 %	106	71,62 %	77	59,68 %	99	74,43 %
Total global Masc.		145	56,65 %	193	49,24 %	42	28,38 %	52	40,32 %	34	25,57 %
Total global		256		392		148		129		133	

Tabla 6. Evolución de los resultados de Tercero de Secundaria a último de Bachillerato. Fuente de elaboración propia.

Hemos extraído de la población meta las cifras reales correspondientes a cuatro (04) de los 22 centros escolares involucrados en la investigación. Son tres (03) centros privados y un

(01) público de cuatro (04) localidades diferentes: Fresco (sur), Sinfra (centro oeste), Cocody/Abiyán (sur) y Akoupé (sur este). Si nos fijamos en los totales globales como reflejos de los particulares, observamos cómo, confirmando casi las tendencias opuestas manifestadas en la Tabla 5 con respecto a las opciones de respuesta “Femenino” y “Masculino”, el porcentaje relativo a “Femenino” va subiendo de 3.º de ESO a último curso de Bachillerato (43,35 % < 50,76 % < 71,62 % > 59,68 % < 74,43 %); mientras que el relativo a “Masculino” va bajando: 56,65% > 49,24 % > 28,38 % < 40,32 % > 25,57 %. Solo las cifras correspondientes a 2.º de Bachillerato (en cursiva) rompen momentáneamente la dinámica.

5. Discusión de los resultados

La hipótesis inicial queda nítidamente confirmada por los resultados analizados: más allá de su connotación machista, subyace en el viejo cliché escolar *el español es para las chicas* una asociación implícita de este idioma con el género femenino que corresponde bastante a la percepción que de él tienen la mayoría de sus usuarios en Costa de Marfil. Esta asociación sistemática es achacable a dos percepciones complementarias: la del español como lengua del amor por una parte y, por la otra, la de la mujer como paradigma de lo sentimental.

5.1. El español como idioma del amor

La asociación del español a lo femenino mucho tiene que ver con su percepción como idioma del amor. Es una percepción que los marfileños comparten con la mayoría de los extranjeros; y existen estadísticas que inclinan a percibir en la lengua de Cervantes más caracteres femeninos que masculinos. Por ejemplo, el Informe 2020 del Ministerio de Educación y Formación Profesional sobre el estado del sistema educativo español señala que, si bien “no alcanza los índices que se aprecian en el contexto europeo”, en España “el grado de feminización de la profesión docente es alto” (2020: 258). De la edición 2021 del informe se desprende que el porcentaje de mujeres que ejercen la docencia ha aumentado de 66,6 % (2018) a 67,1 % (2020); y las mujeres que enseñan idiomas representan el 74,3 % del profesorado en el curso 2019-2020.

Estas informaciones son relevantes para el tema tratado, pero a lo mejor no tienen una incidencia directa en los resultados de la investigación, especialmente si tenemos en cuenta que la tendencia señalada por el Ministerio español de Educación y Formación Profesional se invierte en el contexto educativo de Costa de Marfil. Pues, en 2017 las mujeres representaban solo el 27,32 % del profesorado de ELE de educación secundaria y menos del 40 % del de educación superior (Djé 2020: 133).

Lo que no puede negarse, en cambio, es que esta proporción está en continuo aumento en una sociedad más concienciada sobre la escolarización de las niñas. Según un informe del gobierno marfileño, el índice de paridad de género pasó de 0,86 % (2011) a 0,99 % (2018) en la educación primaria y de 0,74 % (2011) a 0,86 % (2018) en la Educación Secundaria general, donde las niñas representan el 44 % del alumnado. Paralelamente a esta tendencia alcista, las chicas constituían el 39,46 % de los aprendices de ELE en 2013 y el 42,76 % en 2017 (Djé 2020: 131).

Si a ello se añade que en las aulas las féminas están lejos de ser meras figuras como lo demuestran sus resultados en los exámenes nacionales de bachillerato, el crecimiento de la proporción de niñas en la población estudiantil, junto con el buen rendimiento académico de ellas, algo tiene que ver en la evolución positiva de las mentalidades acerca de sus aptitudes escolares. Cae entonces por su propio peso la idea de que el español sea para las chicas por ser una asignatura fácil y ellas menos inteligentes que sus compañeros varones.

Los argumentos generalmente aducidos para justificar la feminización del español son de tipos intralingüístico, extralingüístico o interlingüístico. Los argumentos intralingüísticos hacen referencia al propio sistema de la lengua española (prosodia, léxico, etc.); los extralingüísticos apuntan a elementos de la cultura popular como son la música y las telenovelas hispanoamericanas; y los argumentos interlingüísticos se construyen en base a una comparación explícita o implícita con el francés, la lengua oficial de Costa de Marfil, o con el alemán o el inglés, las otras dos lenguas extranjeras enseñadas en el país (lengua fácil de aprender, hablar o entender, etc.).

De los argumentos de tipo intralingüístico destacan estas características de la lengua española a ojos o a oídos de los informantes de la presente investigación: lengua sensual, lengua suave, mucha musicalidad, dulzura, elegancia, belleza sonora, belleza léxica, lengua melodiosa, muchas precisiones, formas afectivas. Estas percepciones son resumibles en tres elementos: sensualidad (afectividad y romanticismo), musicalidad (ritmo y melodía), belleza (dulzura y elegancia).

Como decía Drombé Djandué (2012: 8), los marfileños hasta llegan a pensar que hablar español ya es cantar, porque la misma lengua suena a canción cuando se habla con su acento nativo. Según un estudio realizado en el Laboratorio Dinámico del Lenguaje de la Universidad de Lyon en Francia, el español y el japonés son los idiomas más rápidos del mundo, pues, en ellos se suceden el mayor número de sílabas por segundo (Pellegrino, Coupé y Marsico 2011).

Si estas características (sensualidad, musicalidad, belleza léxica y fonológica) son las que han empujado a la mayoría de los encuestados a identificar el español con lo femenino, parece lógico que tal imagen vaya aumentando en las opiniones a medida que las personas progresan en el conocimiento del idioma como hemos podido observarlo en los resultados. De hecho, uno describe mejor lo que conoce bien y, por lo visto, a los marfileños y marfileñas que más lo dominan el español se revela bajo las apariencias de una mujer.

El otro aspecto de la cuestión radica ahora en saber por qué estas características se atribuyen sistemáticamente al género femenino cuando el español, como todas las lenguas del mundo, lo hablan individuos de ambos sexos. Se trata también, paradójicamente, de la lengua de Cervantes, es decir, un idioma inventado por un hombre llamado Miguel de Cervantes Saavedra. Pero quizá el español suene tan femenino porque justamente lo inventó un varón.

5.2. La mujer paradigma de lo sentimental

Antes de exponer unos datos científicos y socioculturales que puedan explicar la atribución de las características comentadas a las féminas, queremos subrayar la implícita comparación del español con el alemán en la espontánea feminización del primero. En tercero de secundaria en Costa de Marfil, igual que en varios países francófonos del continente, cada alumno debe elegir uno de estos dos idiomas como segunda Lengua Viva (LV2). Naturalmente, la mayoría se decanta por el español por su proximidad con el francés.

Pero el alemán no solo se ve como una lengua demasiado diferente del francés, sino que también se le atribuyen valores y caracteres masculinos (fuerza, rigor, racionalidad excesiva, etc.) que, al oponerlo al español, revisten este de la imagen contraria. Valga como prueba de ello esta afirmación de una camerunesa:

Diría que vemos el castellano como una lengua muy guapa, muy bonita, muy alegre. No sé si uno se puede enfadar en español (*Risas*). Es curioso. [...] cuando nos tocaba elegir entre el alemán y el español, ya decía que el alemán es el idioma de la gente que le gusta la guerra, la fuerza... mientras que los que eligen el castellano son más amables, más alegres, que les gustan bailar, que les gustan cantar (Kem-Mekah 2014: 367).

Se trata también de una creencia muy enraizada en el mundo educativo en Costa de Marfil. Vemos reflejada en ella muchos de los valores atribuidos al español para justificar su mayor identificación con lo femenino: belleza, afectividad, amabilidad, emoción, etc. Un joven políglota que además de hablar francés, inglés y alemán, está aprendiendo español, nos

ha afirmado pensar que el alemán es masculino en su estructura, pero no forzosamente en su pronunciación, y que le daría el género femenino al español.

Tienen la misma sensación 15 estudiantes de tercer año de inglés de ESIT que también aprenden español. Les hemos preguntado qué sexo les darían a ambos idiomas si fueran personas. 11 alumnos han marcado “Femenino” para el español y solo 2 para el inglés; 13 alumnos han marcado “Masculino” para el inglés y solo 4 para el español. Estas respuestas, tanto cuantitativa como cualitativamente, dicen mucho de hasta qué punto el español parece revestir caracteres femeninos a ojos de muchos frente a las otras lenguas extranjeras presentes en el sistema educativo marfileño.

A la hora de justificar estas estadísticas, en efecto, un alumno ha mencionado la relación estrecha que se establece entre el español y la música. Por su parte, una alumna ha afirmado: “El español es suave como las mujeres, el inglés raro como los varones”. Sin aclarar lo que ella realmente entendía por “raro”, su justificación supone la percepción de una diferencia entre los individuos de sexo femenino y los de sexo masculino.

Varios estudios han demostrado que efectivamente existen características psíquicas femeninas y características psíquicas masculinas. Uno de estos estudios es el que llevaron a cabo Cardenal y Fierro (2001). Al puntuar las mujeres más alto que los varones y en grado significativo en las escalas de “extraversión” y “afectividad”, “no se puede refutar el tópico de que en nuestra sociedad la mujer se caracteriza más por la afectividad, por volcarse en los demás y estar en paz con ellos, mientras el varón, más individualista, se distingue en cambio por la mayor reflexión y control racional” (Cardenal y Fierro 2001: 124-125).

Además, el ritmo rápido del español, y sobre todo el de su variante americano, es lo más notado por los informantes en un estudio realizado por Drombé Djandué y Kouakou (2021: 67). Esta rapidez del lenguaje les da a los marfileños y marfileñas la sensación de que los hispanófonos nativos hablan mucho, y hablar mucho se considera también en Costa de Marfil como una de las principales diferencias entre las mujeres y los varones: “Es una lengua [el español] suave y rápida a imagen de las mujeres que son la encarnación de la dulzura y les gusta hablar mucho y rápido sobre todo cuando están enfadadas”.

Cabe señalar luego, como elemento extralingüístico mentado por varios informantes, las *canciones de amor*. La influencia de la música y de las telenovelas latinoamericanas en la visión romántica de lo español y su supeditación a la figura de la mujer no da lugar a duda. Desde África y Costa de Marfil, a la percepción del español va muy ligada la música a través de

cantantes emblemáticos como Julio Iglesias (López Fernández 2005, Drombé Djandué 2021). Famoso por sus canciones románticas, Julio Iglesias está considerado el artista más vendido del mundo, con 300 millones de copias. Y sabemos que la música romántica prioritariamente evoca a la mujer.

Por su parte, desde los años 1990 las telenovelas irrumpieron en las pantallas de televisión en Costa de Marfil, promoviendo la cultura hispánica por actrices guapas y carismáticas: Marimar, Rosa García, Luna, Rubí, Barbarita, La Dueña, La Patrona, etc. (Diomandé 2020). Todas estas mujeres marcaron a generaciones de marfileños y, sin duda alguna, dejaron huellas mentales que actúan hoy como condicionantes psicológicos en la inclinación generalizada por asimilar la lengua española al género femenino.

6. Conclusiones

Hemos realizado este trabajo con un doble propósito, partiendo de una broma de mal gusto presente como estereotipo o cliché en Costa de Marfil: *el español es para las chicas*. Luego de destapar el sobreentendido machista del cliché, hemos procurado demostrar, a través de una encuesta a más de 3400 alumnos y profesores marfileños de ELE, que también encierra una profunda percepción de la lengua española como más asociable al género femenino cuyos valores y características refleja en su musicalidad, su expresión y aspectos de su cultura popular.

Los conceptos de belleza, sensualidad, dulzura, afectividad o elegancia utilizados para describir la lengua de Cervantes remiten todos al amor. Ahora bien, a ojos de muchos en la sociedad la mujer es el paradigma de lo sentimental o romántico. He aquí sin duda el porqué de la mayor identificación del español con lo femenino por parte del alumnado y profesorado marfileño de ELE. A mucha gente en Costa de Marfil y en el mundo les gusta el español por este motivo que, por muy subjetivo que parezca a primera vista, no faltan estudios que lo apoyen con datos cualitativos o cuantitativos.

Las conclusiones sacadas permiten postular que la clase de ELE ofrece un escenario pedagógico favorable para promover el género en una sociedad marfileña en la que, pese a los logros conseguidos, a las mujeres les queda camino por recorrer en la lucha por su plena emancipación. Una lengua que gusta tanto y que reviste caracteres femeninos en la opinión de profesores y alumnos constituye indudablemente una herramienta idónea para sensibilizar sobre la situación de las mujeres. Ello supone, por ejemplo, dar más cabida a esta problemática

en los materiales y proyectos didácticos, en la elaboración y desarrollo de actividades de aprendizaje.

En referencia a los materiales didácticos, por ejemplo, no cabe la menor duda de que la música en general, y las canciones de telenovelas hispanoamericanas en particular, tengan una muy buena acogida en la clase de ELE en Costa de Marfil. Como profesor de educación secundaria entre 2007 y 2014, pudimos observar hasta qué punto enseñar canciones a los aprendientes los motiva y anima en su proceso de aprendizaje porque, de hecho, corresponde profundamente a la idea que se hacen del español, esto es, una lengua para cantar, para enamorarse.

Además, con la posición preponderante que sigue asumiendo en nuestras aulas, el libro de texto se aprovecha cada vez más por los profesionales para hacer visible la condición femenina. El primer paso en la promoción del género es la visibilización de la mujer en todos los ámbitos de la vida social, y tanto el elemento textual como el componente icónico del manual de ELE pueden servir para este fin. Lo ilustran sobremano, por poner un caso, las imágenes de la cubierta de los libros de texto *¡Ya estamos! 4^e* (Niango *et al.* 2018) y *¡Ya estamos! 3^e* (Niango *et al.* 2019).

Estos dos libros de texto, de 3.º y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) respectivamente, son los que se utilizan actualmente en Costa de Marfil. Las imágenes de la cubierta ponen a unas chicas en primer plano.

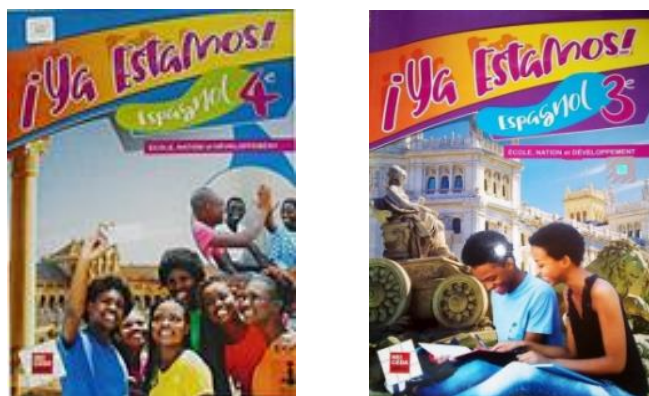


Figura 1. Cubiertas de *¡Ya estamos! 4^e* (3.º de ESO) y *¡Ya estamos! 3^e* (4.º de ESO).

Al poner en primer plano a las chicas, las imágenes de la cubierta de *¡Ya estamos! 4^e* y *¡Ya estamos! 3^e* transmiten un mensaje sumamente positivo en relación con la promoción del género, escenifican la escolarización de las niñas en un ambiente general de bienestar

femenino dentro de una sociedad abierta, tolerante y respetuosa de las diferencias. Estas imágenes de chicas sonrientes se encuentran en perfecta congruencia con la imagen que tienen de la lengua española el alumnado y el profesorado marfileño de ELE, lo cual puede favorecer una fluida digestión del mensaje transmitido.

Este dato iconográfico supone una evolución muy positiva si se compara con la imagen de la cubierta de los manuales de la colección *Horizontes*.



Figura 2. Cubiertas de los manuales *Horizontes 4^e* (3.º de ESO) y *Horizontes Terminale* (último curso de bachillerato).

Empleados de 1998 a 2018 como primeros libros de texto de elaboración local, los cinco volúmenes de 3.º de ESO a último curso de bachillerato muestran en su cubierta una jirafa, un torero y, en marca de agua, un niño africano: “el niño [...] y la jirafa simbolizan el mundo africano, y el torero la imagen histórica de España” (Kumon 2015: 51). En la cubierta de los tres volúmenes de bachillerato se añade una foto de cosmonauta al mosaico de imágenes como “símbolo del mundo que se mueve e investiga” (Kumon 2015: 51). Tras decenios (1960-1997) de utilizar manuales franceses en las aulas de ELE marfileñas sin la menor adaptación a las realidades nacionales (Bekale *et al.* 2020), las imágenes de la cubierta de *Horizontes* pretendían celebrar el encuentro, el diálogo entre dos mundos, el mundo africano y el mundo hispánico.

Pasada esta etapa, la visibilización de lo marfileño en el manual de ELE significa también la de la población femenina marfileña. Siguiendo la dinámica internacional en este ámbito, en efecto, desde las últimas décadas, la situación de la mujer se ha encontrado con frecuencia en el centro de los debates en Costa de Marfil. Entre otros temas de interés, la escolarización de las niñas, la salud sexual y reproductiva, la lucha contra las violencias sexistas y sexuales, el empoderamiento de las mujeres y el emprendimiento femenino.

7. Referencias bibliográficas

- Bekale, H. D., M. Caro Muñoz, B. D. Djanué, M. Recuenco Peñalver y J. Serrano Avilés (2020): “Ampliación de horizontes: materiales didácticos ELE en África al sur del Sahara”, *MarcoELE*, 30, pp. 1- 17. Recuperado de: https://marcoele.com/descargas/30/bekale-et-al-materiales_ele_africa_sur_sahara.pdf.
- Bar-Tal, D. (1994): “Formación y cambio de estereotipos étnicos y nacionales. Un modelo integrado”, *Psicología Política*, 9, pp. 21- 49. Recuperado de: <https://www.uv.es/garzon/psicologia%20politica/N9-2.pdf>.
- Bonilla Campos, A. (2010): “Psicología y género: la significación de las diferencias”, *Dossiers Feministes*, 14, pp. 129- 150. Recuperado de: <https://raco.cat/index.php/DossiersFeministes/article/download/229294/311004>.
- Cardenal Hernáez, V. y A. Fierro Bardaji (2001): “Sexo y edad en estilos de personalidad, bienestar social y adaptación social”, *Psicothema*, 13 (1), pp. 118-126. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/727/72713117.pdf>.
- Diomandé, Z. E. (2020): “La difusión de la lengua y cultura hispánicas por las telenovelas latinoamericanas en Costa de Marfil”. En W. J. Ekou y J. M. Zarandona (Coords.), *Panhispanoafricanismo: Realidades del presente, retos del futuro*, Valladolid: Tradhuc/Afrilenguas, pp. 142- 157. Recuperado de: http://www.afriqana.org/encuentro10_08.pdf.
- Drombé Djanué, B. (2012): “La influencia de los estereotipos en el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (E/LE) en Costa de Marfil”, *RedELE*, 24, pp. 1-12.
- Drombé Djanué, B. (2021): “Huellas de hispanidad en la música marfileña de siempre”, *Nzassa*, 5, pp. 174-185.
- Drombé Djanué, B. (2021): “Los estudiantes marfileños y el español americano: entre seducción y aprensión”, *Glosas*, 9 (10), pp. 54-72.
- Djé, A. M. (2014): *Les représentations de l'Espagne et de l'Amérique hispanique dans les manuels d'espagnol en Côte d'Ivoire de 1960 à 2007* [Tesis doctoral], Tours: Université François-Rabelais. Recuperado de: http://www.applis.univ-tours.fr/theses/2014/anamaria.dje_3261.pdf.

- Djé, A. M. (2020): “Las mujeres en la enseñanza/aprendizaje del español en Costa de Marfil”, *Germivoire*, 13- 1 (2), pp. 126- 138. Recuperado de: <https://germ-ivoire.net/wp-content/uploads/2021/11/8-Article-23-Espagnol.pdf>.
- Fernández-Montesinos, A. (2016): “Los estereotipos: definición y funciones”, *Revue d'études ibériques et ibéro-américaines*, 10, pp. 53-63. Recuperado de: <https://iberical.sorbonne-universite.fr/wp-content/uploads/2017/02/Pages-from-Iberic@l-no10-automne-2016-Final-4.pdf>.
- Herrero Cecilia, J. (2006): “La teoría del estereotipo aplicada a un campo de la fraseología: las locuciones expresivas francesas y españolas”, *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 32, pp. 1-21. Recuperado de: <https://biblioteca.org.ar/libros/151795.pdf>.
- Instituto Cervantes (2021): *El español: una lengua viva. Informe 2021*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2021.pdf.
- Kem-Mekah, K. O. (2016): *Enseñanza y aprendizaje del español en Camerún: análisis de las creencias del alumnado/profesorado e implicaciones didácticas para una formación competitiva de estudiantes/docentes de ELE* [Tesis doctoral], Lleida: Universidad de Lleida. Recuperado de: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/399641/Tokmk1de1.pdf?sequence=3.xml>.
- Kem-Mekah, K. O. (2014): “La enseñanza/aprendizaje del español en Camerún: el discurso ideológico y la problemática de los manuales didácticos”, *Centro Virtual Cervantes*, pp. 363- 374. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_363.pdf
- Kumon, A. S.-D. (2015): *Análisis de las prácticas docentes del profesorado de Español como Lengua Extranjera de Costa de Marfil*, Tesis doctoral, León: Universidad de León. Recuperado de: https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/5252/tesis_7f8381.PDF?sequence=1
- Lalékou, K. L. (2021): “L'Amérique Latine dans l'imaginaire ivoirien”, *Infundibulum Scientifique*, pp. 54-66.
- López Fernández, C. (2005): *El componente cultural en la enseñanza de ELE a través de los medios de comunicación y su aplicación en el aula*, Memoria del Máster, Salamanca: Universidad de Salamanca. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:38b45ca5-abb4-4080-8680-a38ff5dc6220/2005-bv-04-07-lopezfernandez-pdf.pdf>

- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *Informe 2020 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2018- 2019*. Recuperado de: <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i2ocee- informe.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). *Informe 2021 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2019- 2020*. Recuperado de: <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21cee- informe.pdf>
- Luján Henríquez, I., Machargo Salvador, J., León Sánchez, E., López Rodríguez, P. y Martín Herrero, M. A. (2005): “Percepción de sí mismo en los años de la adolescencia: diferencias por razón del género y de la edad”, *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), pp. 375- 385. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832309028.pdf>
- Niango, A. C., Silué, S., Yépri, A. J.-B., Allou, O. A. et Melles, I. A. (2018): *¡Ya estamos! Espagnol 4^e*, Abidjan: NEI/CEDA.
- Niango, A. C., N’guessan, N. H., Kouassi, K., N’goran, Y. V. et Yapi, F. A. (2019): *¡Ya estamos! Espagnol 3^e*, Abidjan: NEI/CEDA.
- Níkleva, D. G. y Rodríguez Muñoz, F. J. (2016): “Los estereotipos culturales y la imagen de España en el mundo como parte de la competencia intercultural en español como lengua extranjera”, *XXVI Congreso Internacional ASELE*, pp. 755-772. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0755.pdf
- Ouattara, A. (2020): “La pensée du Président Félix Houphouët-Boigny et son actualité dans la Côte d’Ivoire d’aujourd’hui et de demain”, *Inauguración de la Biblioteca Félix Houphouët-Boigny de la "Academie des Sciences d’Outre-Mer"*, París, pp. 1-8. Recuperado de: <file:///C:/Users/HP/Desktop/POUR%202022/ARTICLE%20A%20REVISER/Discours-du-PR-Acad%C3%A9mie-des-Sciences-dOutre-mer-le-14-f%C3%A9vrier-2020.pdf>
- Pellegrino F., Coupé F. y Marsico E. (2011). “A cross-language perspective on speech information rate”, *Language*, pp. 1- 44. Recuperado de: http://ohll.ish-lyon.cnrs.fr/fulltext/pellegrino/Pellegrino_to%20appear_Language.pdf
- Salamanca, Y. y Escobar, F. (2010): “Reseña de ‘Estereotipos y clichés’ de Amossy, R., Herschberg, A.”, *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42 (3), pp. 508-510. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/805/80515851017.pdf>

Metodología de atención a inmigrantes y refugiados políticos en instituciones de enseñanza no reglada de EL/2

Pedro María García Cano

Universidad de Alcalá

RESUMEN: El presente artículo tiene como fin último la puesta al día y la plasmación de las diversas metodologías que las instituciones de enseñanza no reglada de E/L2 emplean con personas inmigrantes o refugiadas políticas. Para ello, hemos recogido muestras de siete instituciones a fin de esclarecer los componentes ideales necesarios para elaborar un diseño curricular futuro que aúne las ventajas de cada una de ellas. Las asociaciones analizadas que operan en territorio español son las siguientes: Cruz Roja, Cáritas, Accem, CEAR, RedAcoge, ASILIM y La Merced Migraciones.

PALABRAS CLAVE: E/L2 inmigrantes, refugiados políticos, institución no reglada, metodología, diseño curricular.

Methodology of care for immigrants and political refugees in institutions of non-regulated education of EL/2

ABSTRACT: The ultimate aim of this article is to update and reflect on the various methodologies that non-formal E/L2 teaching institutions use with immigrants or political refugees. To this end, we have collected, by way of a bibliographical update, samples from seven institutions in order to clarify the ideal components necessary to elaborate a future curricular design that combines the advantages of each of these methodologies. The associations analyzed that operate in Spain are the following: Red Cross, Cáritas, Accem, CEAR, RedAcoge, ASILIM and La Merced Migraciones.

KEYWORDS: E/L2 for immigrants, political refugees, non-formal institution, methodology, curricular design.

“El que levanta un muro termina prisionero del muro que levantó.”

Papa Francisco I.

1. Introducción

En los últimos cuarenta años, hemos podido presenciar en España cómo la inmigración ha crecido exponencialmente a causa de múltiples factores¹: motivos laborales, conflictos bélicos, confrontaciones políticas o búsqueda de un mejor porvenir. Las personas migrantes que acceden a España, por cauces legales o no, no siempre poseen los conocimientos lingüísticos necesarios para poder desenvolverse y regularizar su situación legal. Por dicho motivo, las personas procedentes de países de habla no hispana encuentran en la lengua una traba que dificulta el desarrollo de las actividades que posibilitan su inserción socio-laboral (regularizar su situación legal, encontrar un hogar, empadronarse en su ciudad de residencia o encontrar un trabajo). Para solventar dicha barrera idiomática, son múltiples las instituciones que ofrecen de manera altruista cursos de enseñanza de la lengua española (e incluso de lenguas cooficiales en aquellas comunidades en las que, junto con el español, conviven otras lenguas con el mismo estatus) que posibilitan la consecución exitosa de sus tareas más acuciantes en los primeros estadios de su estancia (empadronarse, desenvolverse en la ciudad que les acoge, ir al médico u obtener visados de trabajo entre otras).

En la presente investigación, vamos a tratar de presentar de manera organizada y concisa cómo son y de qué manera son llevadas a cabo las metodologías de actuación que las citadas instituciones emplean con inmigrantes y refugiados políticos en la actualidad, desde la primera toma de contacto con ellos hasta su despedida como hablantes competentes de español. Hemos creído conveniente trabajar en este campo pues consideramos oportuno, en el momento en que nos encontramos, presentar y comparar los procedimientos de las diversas instituciones y oenegés para esclarecer cuál es la línea procedimental que se está siguiendo en el presente. Como fruto de la investigación esperamos extraer una serie de conclusiones beneficiosas para la mejora de la enseñanza del español como segunda lengua a inmigrantes (en adelante E/L2I²).

¹ Tal y como evidencian las estadísticas demográficas del *Instituto Nacional de Estadística* (INE): https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/categoria.htm?c=Estadistica_P&cid=1254735572981.

² Si bien es cierto que la mayor parte de bibliografía referida a la enseñanza del español como lengua extranjera a inmigrantes se utiliza el acrónimo E/LE, hemos creído conveniente decantarnos por emplear E/L2 ya que el estudiante inmigrante que estudie español en España no lo hará en un país en el que la lengua española sea una

Como punto de partida, hemos considerado oportuno trazar y plasmar una breve línea cronológica de la inmigración en España a partir del siglo XV para continuar con un apartado que refleje la evolución de la enseñanza de E/L2 y, así, poner en antecedentes al lector. Realizadas ambas líneas cronológicas, procederemos al grueso de la investigación, al análisis metodológico de las instituciones de E/L2I desde tres planos diferenciados: instituciones que intervienen a nivel nacional, instituciones que operan en la capital, Madrid, y la comparativa entre sedes que actúan en distintas provincias formando parte de una misma institución. Una vez presentado el análisis, se procederá a la discusión sobre los distintos aspectos que lo componen, intentando señalar posibles vías de investigación futuras. Por último, se presentarán las conclusiones y reflexiones extraídas de todo el estudio.

Como acabamos de señalar, se tratará de desglosar una serie de metodologías empleadas por las distintas instituciones de enseñanza no reglada de E/L2I. El objetivo principal que se persigue mediante dicho análisis reside en elaborar un informe valorativo de las actuaciones y metodologías de enseñanza del español a inmigrantes y refugiados por instituciones no regladas; como motivación al cumplimiento del objetivo principal, estriba el facilitar la realización futura de un diseño curricular ideal que aúne las ventajas de todas y cada una de las instituciones analizadas.

De igual manera, encontramos dos objetivos específicos que se pretenden alcanzar paralelamente: presentar un informe claro del estado de la cuestión que plasme de manera eficiente, clara y concisa las metodologías de las instituciones junto con el trabajo de campo llevado a cabo con las instituciones de enseñanza de E/L2I (realizando una comparativa entre las distintas metodologías de cada una) y hacer de esta revisión la base de una propuesta sólida de atención al inmigrante en relación con su aprendizaje de la lengua. Los dos objetivos específicos serán dos estadios intermedios en la conclusión del objetivo principal, por lo que la estructura del estudio atiende primero a la consecución de los mismos para transversalmente cumplir con el objetivo primordial.

2. Metodologías empleadas en la investigación

En el presente estudio nos vamos a valer de dos metodologías bien diferenciadas: la recogida de muestras bibliográficas sobre la materia a tratar, tanto de la historia de la

lengua extranjera, sino que lo hará en un contexto de inmersión total en un país cuya lengua oficial y principal lengua de uso será el español.

inmigración en España como de lo publicado acerca de la enseñanza de E/L2I y el trabajo de campo mediante entrevistas semiestructuradas, cotejo de documentos cedidos por las asociaciones y correos electrónicos con el personal encargado, entre otras labores. Como es poco lo escrito acerca de este último tema, se tratará de realizar una puesta al día recabando los datos necesarios contactando con distintas asociaciones y personal encargado.

Hemos de señalar antes de adentrarnos de lleno en el análisis que, debido a la situación causada por la pandemia del COVID-19, los datos recabados que a continuación vamos a analizar pertenecen a las metodologías empleadas hasta marzo de 2020. Muchas instituciones han decidido variar levemente su proceder lectivo al comprobar las ventajas y desventajas que las clases online ofrecen al alumnado. Las entrevistas fueron realizadas entre los meses de febrero y abril del año 2021 y en su mayoría fueron realizadas por llamada telefónica y medios informáticos a causa de la pandemia; en algún caso fue viable la obtención de muestras de manera presencial como lo fue con *Accem Guadalajara* donde se realizó un voluntariado con la *Universidad de Alcalá* como docente de E/L2I en el centro (niveles A1, A2 y B1). Un caso similar, aunque virtual, se produjo con *ASILIM*, donde se realizaron las prácticas del Máster y se pudo comprobar cómo se llevaban a cabo los cursos de español; en ambos casos, *Accem* y *ASILIM*, se contactó también con la organización para realizar las pertinentes entrevistas.

Con *CEAR* (Comisión Española de Ayuda al Refugiado), el procedimiento para contactar con ellos fue muy sencillo, vía email con la dirección de correo que facilitan en su página web. Acto seguido respondieron facilitando el correo electrónico de la coordinadora de proyectos de la fundación *Siete Estrellas*, a quien se entrevistó.

Para la obtención de muestras de *Cruz Roja* se presentaron grandes complicaciones debido a la gran carga de trabajo a la que se encuentran sometidas en la actualidad las distintas sedes provinciales, motivo por el cual en la mayoría de los casos manifestaron la imposibilidad de atender nuevas peticiones. Tras varias llamadas a distintas oficinas autonómicas, se consiguió contactar con el coordinador provincial del Programa de Solicitantes de Protección Internacional de la oficina autonómica de Murcia, quien señaló que el programa de actuación es común entre las distintas sedes que trabajan a nivel nacional y a quien se entrevistó para el trabajo.

Con *La Merced Migraciones* el procedimiento fue similar, se contactó con los profesores a través de email con la dirección que aparece en su página web y tras una reunión virtual se les realizó la entrevista; al igual que con las sedes de *RedAcoge* y sus respectivos responsables.

Con las distintas sedes de *Cáritas*, el procedimiento fue distinto, pues se realizaron sendas llamadas telefónicas para intentar contactar con los responsables de los programas de enseñanza del español. Resultó más complicado con *Cáritas Murcia* pues, a causa de la pandemia y a la elevada edad de los profesores, decidieron interrumpir las clases hasta que la situación mejorase; finalmente se pudo contactar con la coordinadora de las clases. Con *Cáritas Alcalá*, el procedimiento fue muy sencillo, desde la primera llamada, la asociación, que mantiene varios acuerdos de colaboración con la *Universidad de Alcalá*, se mostró partidaria de colaborar con nosotros e incluso nos invitaron a acudir presencialmente a las clases para comprobar de primera mano el funcionamiento de las mismas.

Para la obtención de las muestras, se acordó con las personas encargadas de las diferentes asociaciones realizar una entrevista semiestructurada (por videoconferencia, llamada telefónica o de manera presencial) para recabar los datos que se exponen en el trabajo. Al tratarse de una entrevista de estas características, se partía de una serie de preguntas generales que podían, o no, derivar en otras más específicas a fin de abrir nuevas líneas de investigación. Tomadas las muestras, se decidió agruparlas en tres apartados bien diferenciados: instituciones que operan a nivel nacional, instituciones que intervienen en Madrid y una comparación entre distintas subseces de una misma institución nacional (*RedAcoge* y *Cáritas*). El número total de entrevistas realizadas fue de nueve, una por cada institución; la duración media de cada una de ellas oscilaba entre 25 y 30 minutos.

Centrándonos de lleno en la entrevista y su composición, creemos conveniente presentar de manera esquematizada las preguntas que componían la columna vertebral de la entrevista, preguntas que ayudarían a recabar la información antes mencionada. A partir de estas cuestiones generales, se esbozó una estructura vertebradora de la que emanaban de manera espontánea una serie de preguntas que complementaban el diálogo con la entidad³: *¿De qué nacionalidades son vuestros alumnos? ¿Al concluir los cursos, les entregáis algún certificado de asistencia o de acreditación de la competencia comunicativa? ¿Dais a los alumnos la posibilidad de preparar el CCSE⁴ para la obtención de la nacionalidad española?*

³ En alguna ocasión sucedió que, por despiste o falta de tiempo, se suprimió alguna de las preguntas en la entrevista; para solventar esa falta de información se contactó por correo electrónico con los responsables de las instituciones quienes respondieron con la mayor celeridad.

⁴ *Prueba de Conocimientos Constitucionales y Socioculturales de España* elaborada por el Instituto Cervantes.

1. *¿Quiénes sois?*
2. *¿Perteneceís a alguna red de asociaciones?*
3. *¿Trabajáis para otras asociaciones? De ser así ¿para cuáles?*
4. *¿Cuántos docentes imparten las clases? ¿De qué número de voluntarios dependéis?*
5. *¿Cómo es la primera toma de contacto con los estudiantes? ¿Os son derivados por el Ministerio u otra asociación? ¿Se pueden apuntar libremente a los cursos?*
6. *Tras la primera toma de contacto, ¿cómo organizáis y distribuíis los grupos?*
7. *¿Qué contenidos impartís en el aula?*
8. *¿Seguís alguna programación? De ser así ¿se trata de una programación propia o cedida?*
9. *¿Qué materiales lleváis al aula? ¿Son de elaboración propia o seguís algún manual específico?*
10. *¿Cuál es la distribución horaria de vuestros cursos? ¿Seguís el Plan que estipula el Programa de Acogida del Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social?*

Imagen 1. Preguntas base de la entrevista guiada utilizada con las asociaciones.

Debido al alto número de procedencias y a la imposibilidad de cuantificar de manera rigurosa el conjunto de estas por parte de todas las asociaciones⁵, hemos decidido no incluir este apartado en las muestras. Cabe señalar que, a grandes rasgos, destacan los colectivos migrantes de regiones de África subsahariana, de zonas en estado de conflicto como Siria, Mali o Ucrania, y de países asiáticos como India, Pakistán o Bangladesh.

3. Deducciones preliminares y cronología de la inmigración en España desde finales del siglo XV

España e inmigración, dos ideas que parecen ir de la mano desde fechas remotas en las que cronistas de diversas lenguas comenzaron a plasmar los movimientos migratorios dados en la Península Ibérica. Por su emplazamiento geográfico, la Península ha sido durante siglos lugar de paso de diversas civilizaciones y culturas que se han ido desplazando de un territorio

⁵ Las instituciones más importantes a nivel nacional y que aparecen en este trabajo sí realizan la contabilidad de estos datos, sin embargo, asociaciones más pequeñas no pueden llevar a cabo dicha tarea por falta de medios. Las asociaciones que realizan el desglose suelen publicarlo en sus respectivas páginas webs oficiales. Recomendamos su visita si se está interesado en el tema.

a otro dejando a su paso un sustrato en lo que hoy se conoce como cultura española. Como toda cultura, un componente que la fundamenta es su lengua que indudablemente se ha visto influenciada por la de aquellas culturas establecidas en la Península antes de la llegada de los romanos (íberos, celtas, turdetanos o vascones entre otros) por la cultura árabe, cuyos hablantes permanecieron en la Península alrededor de ocho siglos hasta su expulsión en 1492 y por las culturas iberoamericanas de las tierras ocupadas a partir del mismo año. Y, pese a que el español es una lengua romance cuyo origen y evolución deriva de la lengua latina, no podemos olvidar que la esencia de su ser descansa en el contacto directo y en el sustrato que dejaron otras tantas culturas con un arraigo no tan fuerte como lo fue el de la cultura romana. No podemos, por tanto, concebir la historia de la cultura y la lengua española como algo ajeno al contacto intercultural, como entes que surgieron de la nada y que permanecen reacios a todo contacto con culturas y lenguas vecinas. El español y la cultura española son desde su génesis una lengua y cultura heterogéneas, nacidas como una mixtión y orientadas hacia la mezcla. Se ha de tener en mente esta idea a lo largo de todo el estudio, pues sin compartir esta concepción de lo que ha sido y es España y su lengua poco o nada se podrá avanzar en este campo; se han de dejar de lado todas aquellas ideas que defiendan una utópica pureza de raza y costumbres.

Antes de comenzar con el esbozo de línea cronológica de la inmigración de los últimos cinco siglos, creemos conveniente delimitar el concepto que nos ocupa, inmigración, desde dos planos diferenciados: el estrictamente normativo, con la definición presente en el *Diccionario panhispánico del español jurídico* (DPEJ), y el de la concepción social de dicho concepto a través de la publicación de José Antonio Zamora titulada *Ciudadanía, multiculturalidad e inmigración*. El DPEJ define inmigración de la siguiente manera (2021):

Acción por la cual una persona fija su residencia habitual en el territorio de un Estado miembro por un periodo que es, o se espera que sea, de al menos doce meses, habiendo sido previamente residente habitual en otro Estado miembro o en un tercer país.

Mas las percepciones sociales que del inmigrante se tienen van mucho más allá, tal y como señala Zamora (2003: 166):

En la percepción social del inmigrante intervienen factores de estratificación social (...) pero también factores jurídicos, como la nacionalidad, y factores étnico-culturales que identifican socialmente al otro como marcadamente “diferente”. La combinación de estos factores y la mayor o menor intensidad con la que los maneja la construcción social del “inmigrante” (...)

dan como resultado un espectro muy amplio y diversificado de valoraciones, actitudes y comportamientos frente a él.

Son tales factores no contemplados por las leyes los que hacen de la inmigración un proceso difícil y tedioso para la persona que decide emigrar de su país de origen, llegando al punto de convertirse, en un gran número de casos, en auténticas odiseas. No se ha de obviar o dejar a un lado esta percepción, pues hablamos de personas y no de colectivos que se desplazan de un lugar a otro. Habiendo llegado a dichas deducciones sobre el proceso migratorio y la configuración de la lengua y cultura española, se estará en condiciones de analizar los movimientos migratorios más importantes sucedidos en la Península Ibérica a partir de finales de siglo XV.

Con la conquista e incorporación de América a la Corona de Castilla y Aragón en 1492, se abre un nuevo paradigma que trajo consigo consecuencias a todos los niveles. Ya no se imitaban como antaño los patrones migratorios seguidos en el resto de Europa, sino que se comenzaron a aplicar las primeras formas de colonialismo internacional hasta bien entrada la mitad del siglo XIX (Rodríguez 2011). Aquellos años se ocuparon y desalojaron los territorios de los países centro y sudamericanos (a excepción de Brasil) que aún a día de hoy conservan una importante herencia de la Corona de Castilla, el castellano. Cabe señalar que entre los siglos XVIII y XIX se produjo un aumento de la población europea muy notable, se pasó de 80 a 123 millones de habitantes generándose así el caldo de cultivo propicio para el impulso de las migraciones en las que los trabajadores participaban cada vez más (Nieto Morales y Vázquez-Fernández 2016). A este aumento de población se le adhiere que a principios de siglo XIX los territorios conquistados en América, influenciados por las ideas revolucionarias francesas, comenzaron a reclamar y proclamar su independencia de lo que hoy se conoce como el Reino de España, produciéndose así el fenómeno contrario, el de retorno por parte de los españoles a la Península. El movimiento migratorio en la Península aquellos años era muy notorio.

Ya a finales del siglo XIX y principios del XX de Europa partieron más de 35 millones de europeos rumbo a América para abastecer de mano de obra la economía de aquel continente (Duroux 2000). Por su parte, en España se comenzaba a germinar lo que con la Guerra Civil y el franquismo desembocó en el exilio de casi medio millón de personas a países latinoamericanos y a Francia (Rodríguez 2011); la puerta de entrada a España cada vez se tornaba más pequeña y así se iba a mantener hasta los años 70, años del fin de la dictadura

militar, el establecimiento de la democracia, la apertura turística y laboral a los ciudadanos procedentes de países europeos y el retorno de los exiliados.

Los años 80 y 90 evidencian el auge de la inmigración en la Península, convirtiéndose España en país de inmigración, así lo señala Rodríguez (2011: 146-147):

En 1985 se promulga la primera Ley Orgánica de Extranjería y a finales de la década se empiezan a destinar más fondos a la gestión de la inmigración. (...) la tasa de inmigración en España comienza a equipararse a la de los países de la Unión Europea con mayor inmigración. (...) En España (...) la tasa de población inmigrante se va incrementando y va adquiriendo nueva inmigración venida principalmente desde el Magreb, Latinoamérica, Europa Oriental y Asia. A partir de 1991 se abre una nueva vía de inmigración desde los países de Europa del este hacia España (...).

Nos encontramos ante dos décadas clave para entender la evolución de lo que es a fecha de hoy la población española, años de entrada masiva de población inmigrante que se extienden hasta el año 2007, fecha en la que se produce un descenso notable debido a la crisis económica en la que se sumergió el país. Tal y como señala Vera (2020), la recepción de migrantes en territorio nacional se vio frenada por completo en 2010 hasta el año 2014 (aunque siguen llegando inmigrantes de las zonas africanas más pobres). Ese mismo año se produjo la recuperación de la economía nacional desembocando en el repunte de la inmigración en el año 2016.

En el año 2022, si acudimos a los datos facilitados por el *Instituto Nacional de Estadística*⁶, podremos apreciar que el porcentaje de población extranjera en España equivale al 11,48 % de la población total que reside en territorio nacional, esto es: 1 de cada 10 personas que habitan en la actualidad en España con situación legal no irregular es inmigrante/extranjera. Así lo reflejan los datos provisionales del Avance de la Estadística del Padrón Continuo del 1 de enero de 2022. Los resultados extraídos del Padrón Continuo muestran tan solo la punta del iceberg de los cambios que están por producirse en España a tenor de los últimos acontecimientos derivados de la pandemia que estamos viviendo. Por su parte, el porcentaje tan nivelado entre hombres y mujeres hace evidenciar que posiblemente nos encontremos ante un nuevo tipo de inmigración en masa en la que las mujeres se aventuren también a emprender el difícil viaje que supone la emigración. Tradicionalmente parecía existir un estándar migratorio en el que

⁶ https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176951&menu=ultiDatos&sidp=1254735572981.

destacaba la figura del hombre padre de familia que emprendía el viaje por sí solo a fin de encontrar trabajo, regularizar su situación y poder, por vía legal, traer a su familia a España. Lejos parece haber quedado el estándar, tal como evidencian las duras imágenes que nos llegan por televisión y demás medios audiovisuales en las que podemos apreciar cómo cada vez más mujeres son protagonistas de tan inhumanos retratos. Por último, es palpable, que la mayoría de población inmigrante registrada en el padrón sigue siendo adulta; dicho factor puede deberse a las dificultades que acarrea una aventura tan complicada como es la emigración (aventura que es superada solamente por unas pocas personas con buena capacidad física), o bien porque los hijos de inmigrantes nacidos en España no son considerados inmigrantes por lo que el porcentaje que presentan los niños inmigrantes es relativamente bajo.

4. Enseñanza no reglada de E/L2I

En el presente apartado trataremos de sintetizar la bibliografía más relevante publicada acerca de la enseñanza no reglada de E/L2 a inmigrantes: regularización de la materia, métodos de proceder, metodologías, grupos y otros aspectos a tener en cuenta. La enseñanza de E/L2I sigue siendo en la actualidad un tipo de enseñanza no contemplada en los planes educacionales estatales. Como señala Puerta (2016: 561): “Al no estar sometidos a un currículo oficial, las decisiones en la programación se toman a partir de factores determinados por el grupo concreto de alumnos del aula en un momento dado”. Y, pese a que en un primer momento podemos pensar que el no seguir un currículo reglado solo puede llevar al caos en el aula, vamos a ver a continuación cómo las distintas instituciones y oenegés que imparten la enseñanza del E/L2I parecen seguir una serie de principios y procederes que serán analizados en el siguiente apartado del trabajo. Estamos ante un factor que no se produce por casualidad, sino que lo hace gracias a los avances y conclusiones que aportaron en su momento, 2004 y 2006, el Manifiesto de Santander y las Propuestas de Alicante, dos intentos por homogeneizar y dignificar la enseñanza de E/L2I llevados a cabo a principios de siglo.

Como vimos en el apartado anterior, a partir de los años 80 se produjo en España la entrada masiva de población extranjera extendiéndose a lo largo de casi tres décadas. Aquellos años, en el terreno de la enseñanza de E/2L, primaban las actuaciones de urgencia sin planificación, obsoletas y precarias; para subsanar dicho modo de proceder, un grupo de treinta especialistas se reunieron en 2004 en Santander con el fin de redactar un manifiesto que desglosase las bases programáticas de la E/L2I (Álvarez y Varela 2009). Cabe señalar que

desde una década antes del encuentro llevado a cabo en Santander ya hubo acercamientos para tratar las problemáticas.⁷

4.1. Manifiesto de Santander (2004)

Compuesto por un breve preámbulo y 18 principios fundamentales, se pretende en él “proponer unas líneas fundamentales (...) en relación con la enseñanza de lenguas a inmigrantes, desde una perspectiva moderna, basada en la investigación y la innovación educativas, centrada en los estudiantes y concedora de la idiosincrasia de nuestro sistema educativo” (Instituto Cervantes 2004). En el preámbulo se ofrece una breve síntesis de las penurias y necesidades que toda persona que emigra encuentra en su país de origen (malas condiciones sociales, laborales y/o educativas) y en su país de acogida (necesidad de trabajo, sanidad, educación y participación ciudadana), siendo estas un acicate para iniciar el proceso migratorio. El Manifiesto continúa destacando la importancia de aprender una nueva lengua en el país receptor, destacando la importancia de la escolarización de los jóvenes. En los 18 postulados se abordan los temas más acuciantes de la enseñanza de E/L2I de aquellos años, muchos de ellos tratados a modo de petición a las instituciones públicas, tal y como vemos que se reivindicó en el punto ocho referente al *Instituto Cervantes* (2004: 2):

Reivindicamos una oferta académica universitaria de calidad que, aprovechando la inminente implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, contemple la inclusión de materias de enseñanza de segundas lenguas en las titulaciones de grado correspondientes, así como titulaciones de posgrado adecuadas a esta demanda formativa.

Además de la oferta académica, en el manifiesto encontramos el tratamiento explícito de otros temas como la necesidad de una política global de atención a los inmigrantes con su correspondiente plan general de “organización, normalización, regulación y evaluación”, la reivindicación de la especialización, dignificación y regulación del profesorado, la importancia de la investigación, el diseño de un currículo específico de segundas lenguas y el mantenimiento y respeto por la lengua y cultura de origen del alumnado (Instituto Cervantes 2004).⁸

⁷ En 1995 se realizaron las Primeras Jornadas Educativas sobre inmigración y Refugio y la Jornada sobre Inmigración; en 2003, como antesala al congreso en Santander, se produjo el Encuentro nacional de español como segunda lengua dedicado a la enseñanza de español a inmigrantes que planteó la necesidad de redactar en posterior manifiesto (Álvarez y Varela 2009).

⁸ Se recomienda contemplar el documento oficial si se está interesado en conocer todos los temas tratados en el manifiesto: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/documentos/manifiesto.htm.

Nos encontramos, por tanto, ante el documento precursor que pretendía unificar los intereses y necesidades más acuciantes del ámbito de la enseñanza de E/L2I. Dos años más tarde, en Alicante, se profundizó en el contenido de los postulados presentando una serie de sesenta y cuatro conclusiones y propuestas de trabajo que analizaremos a continuación. Si consideramos al Manifiesto de Santander como el documento precursor, *Las Propuestas de Alicante* no dejarán de ser el documento de referencia de enseñanza de E/L2I más importante publicado hasta la fecha.

4.2. Propuestas de Alicante (2004)

Tal y como se especifica en su introducción, el Manifiesto de Santander supuso el primer estadio de la enseñanza de E/L2I, tras él pretendían mediante un nuevo concilio de expertos en la materia iniciar una nueva fase abogando por la clarificación tanto de objetivos como de procedimientos didácticos para así: “disponer de una adecuada tipología de programas que dé respuesta a las necesidades formativas de los estudiantes inmigrantes” (Universidad de Alicante 2006: 2). El documento presenta las conclusiones y propuestas de trabajo extraídas del concilio agrupadas en seis subdivisiones: programas y actuaciones en Educación de Adultos; alfabetización en una L2, enseñanza de una L2 con fines laborales, programas y actuaciones con niños y jóvenes, formación del profesorado y el componente intercultural en la enseñanza de L2.

Entre las subdivisiones que más estrechamente relacionadas están con nuestra encomienda, destaca especialmente la primera titulada *Programas y actuaciones en Educación de adultos*. En dicha sección se centran los esfuerzos en dar solución a tres preocupaciones clave: la coordinación didáctica y de recursos entre instituciones a fin de “rentabilizar esfuerzos y recursos existentes a fin de proporcionar una respuesta mejor y más eficaz a la población inmigrante” (Universidad de Alicante 2006: 2); la atención y motivación del alumnado facilitándoles acreditaciones o documentos no oficiales que certifiquen que los alumnos han asistido a los cursos de español alentando tanto su motivación en las clases como una posible selección en un puesto de trabajo; y, por último, el reconocimiento y la especialización de los profesores tanto en materia de enseñanza de segundas lenguas como en Educación de personas adultas. Las propuestas destacadas de esta subdivisión acentúan la redacción de currículos adaptados al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), el diseño de las acreditaciones finales de los alumnos, la duración de los cursos (señalando la conveniencia de los mismos como intensivos tri o cuatrimestrales y con horarios y periodos

lectivos amplios), la continuidad del profesorado especializado y los programas y la ampliación de la oferta formativa a los alumnos.

La otra gran subdivisión que nos resulta especialmente vinculada con nuestra materia de estudio la encontramos en la *Enseñanza de una L2 con fines laborales*. Como señalamos al inicio, una de las necesidades imperantes a las que la persona inmigrante se enfrenta es a la búsqueda de un empleo que le proporcione los medios necesarios para poder llevar una vida digna como ciudadano del país que lo acoge. Por este motivo es frecuente encontrar en los programas de E/L2I secuencias, unidades didácticas, o tareas relacionadas con ámbito laboral con vocabulario general y específico de cada profesión. En las propuestas se dio un tratamiento pionero al modo de concebir este tipo de enseñanza como el ajuste de la competencia lingüística con la competencia específica de cada lugar de trabajo. En la propuesta número 21, queda perfectamente desglosada la concepción que se tiene de este tipo de enseñanza: “debe entenderse como un instrumento que facilite el acceso del trabajador al mundo del trabajo. Que le permita desempeñar adecuadamente las exigencias lingüístico-laborales de su puesto de trabajo. Y, sobre todo, que haga posible la promoción laboral” (Universidad de Alicante 2006: 2). En el resto de propuestas relacionadas con este ámbito destacan el diseño de catálogos de cursos profesionales (con los conocimientos propios de cada oficio), la función orientativa que han de tener los niveles de competencia necesarios para cada puesto laboral, la elaboración de programaciones de cursos con fines laborales, la inclusión en los programas de cursos relacionados con la integración en la ciudadanía y la impartición de este tipo de enseñanza a todos los niveles de competencia lingüística.

El resto de subdivisiones, si bien están relacionadas también con la materia de nuestro estudio, no la hacen de un modo tan estrecho como las otras dos anteriores, por lo que se recomienda encarecidamente a todo lector que desee adentrarse de lleno en la enseñanza de E/L2I por completo, y no estrictamente en sus metodologías y fines, que acuda al documento, pues es, como señalábamos, el documento de referencia dentro de esta enseñanza.

4.3. Otros documentos orientativos

Si acudimos a la web de la biblioteca del Centro Virtual Cervantes, encontraremos un apartado destinado a la enseñanza E/L2I en el que se presentan un buen número de artículos académicos sobre el tema que nos ocupa, como los trabajos de los Profesores Félix Villalba y M.^a Teresa Hernández o la *Didáctica del español como Segunda Lengua para Inmigrantes e Inmigración: nuevas lenguas, nuevos hablantes, nuevas perspectivas* cuya última

actualización data del año 2016⁹, entre otros¹⁰. De entre todo ese listado de documentos, nos resulta llamativa la incorporación del artículo titulado *Una lectura del Informe del Defensor del Pueblo: La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*, no tanto por su contenido, que es muy acertado, sino por su procedencia; en él, se reivindicaba la necesidad de que el Ministerio regularizase y destinase fondos a la enseñanza de E/L2I a nivel nacional:

Desde el Ministerio de Educación aún queda mucho por hacer (en materia de estudio, asesoramiento, coordinación y diseño curricular) y en muchas comunidades autónomas la atención educativa al alumnado de origen inmigrante está por regular o se realiza de forma fragmentada y con escasos recursos (Sáez 2005).

Como respuesta a dicha demanda, desde la *Dirección General de Integración y Atención Humanitaria del Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social*, se ha ido elaborando, publicando y revisando paulatinamente el *Manual de Gestión para los Sistemas de Acogida y de Protección Internacional*, para inmigrantes y refugiados respectivamente. Utilizaremos la versión digital 3.3 publicada en noviembre de 2018 y cuya vigencia concluyó el mes de marzo de 2021¹¹.

En la introducción del documento se esclarece de claro manifiesto los dos objetivos primordiales del Manual:

- Dar cumplimiento a las obligaciones que en el Gobierno recaen en aplicación de la normativa tanto nacional como comunitaria sobre las condiciones de acogida a los solicitantes de protección internacional.
- Favorecer la acogida y apoyar el inicio del itinerario de preparación para la autonomía de este colectivo.

El manual divide en dos las fases por las que han de recorrer las personas que se incorporan al programa: fase de acogida y fase de preparación de la autonomía, pasando

⁹ Encontraremos, además las orientaciones del *Instituto Cervantes* para un curso de emergencia destinado a inmigrantes en su publicación titulada *Español como lengua nueva*. Véase: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/orientaciones/default.htm.

¹⁰ Tomando como referencia dichos estudios por el rigor metodológico de los profesores Villalba y Hernández y por ser el *Instituto Cervantes* la organización pública encargada de promover la enseñanza de la lengua y cultura hispanas.

¹¹ Para consultar el manual completo acúdase al siguiente enlace: https://extranjeros.inclusion.gob.es/ficheros/subvenciones/area_integracion/proteccion_internacional/sociosanitaria_cetis_2019/Manual_gestion.pdf.

previamente por la fase previa de evaluación y derivación, en la que se evaluarán sus necesidades y conocimientos y se les derivará a las clases de los niveles que se consideren oportunos.

En la fase de acogida:

se incidirá en las actividades de orientación cultural y formativa, haciendo especial hincapié en la enseñanza del idioma y en la formación pre laboral y laboral, de forma que los destinatarios puedan contar con las habilidades necesarias para acceder a la 2ª fase del itinerario en un corto plazo de tiempo.

En la fase de preparación para la autonomía:

se continúa asegurando a los destinatarios la cobertura de sus necesidades básicas, poniendo a su disposición determinados recursos, fundamentalmente ayudas económicas, continuando, además, mediante un acompañamiento permanente, el aprendizaje intensivo de la lengua y acceso a programas de empleabilidad y formación.

La duración del itinerario constará de dieciocho meses, pudiendo ampliarse hasta los veinticuatro en casos especiales de vulnerabilidad. Dentro del *itinerario de preparación para la autonomía* de la población que pertenece a dicho programa, hay un apartado específico destinado al aprendizaje de E/L2I llamado *Aprendizaje del idioma*; en él, se especifican de manera clara los niveles y procedimientos metodológicos que se han de llevar a cabo con los alumnos de E/L2I, de lenguas cooficiales en pro de facilitar la inmersión lingüística y de lectoescritura para el alumno que lo precise respectivamente.

Desde el manual se sugiere realizar previamente una prueba de nivel que incluya actividades de presentación, iniciación y valoración a la lengua española para valorar el nivel adecuado al que se ha de derivar al alumno. Del mismo modo se presentan los niveles que se han de impartir de manera obligatoria y opcional, dejando a cargo de las instituciones las decisiones de implantar niveles medios o cambiar la nomenclatura de los niveles (siempre ajustándose a lo postulado en el MCER):

- Nivel A1 (obligatorio): nivel principiante, para personas sin conocimientos del idioma o con conocimientos básicos. Mínimo 15 horas semanales en fase de acogida / mínimo 10 horas semanales en fase de preparación para la autonomía.
- Nivel A2 (obligatorio): nivel elemental. Mínimo 10 horas semanales en fase de acogida / mínimo 5 horas semanales en fase de preparación para la autonomía.

- Nivel B1 (obligatorio): nivel intermedio. Perfeccionamiento del idioma, mínimo 5 horas semanales en fase de acogida.
- Niveles B2 y C1 (opcional): niveles intermedio alto y avanzado. Perfeccionamiento del idioma, mínimo 3 horas semanales en fase de acogida.

Entre las otras medidas que se presentan en el apartado, nos gustaría destacar el que se pretenda atender al mayor número de beneficiarios por cada nivel, manteniendo una ratio máxima de 10-15 alumnos por cada uno de ellos; la realización de pruebas de nivel al concluir cada curso para ver si es viable la promoción al nivel posterior, y, en la medida de lo posible, el facilitar el acceso a las pruebas de nivel para la obtención de diplomas basados en las premisas del *MCER*. No se trata por el momento de una enseñanza reglada pues se deja a cargo de las instituciones la toma de decisiones a la hora de seleccionar metodologías, manuales, subniveles, y otras determinaciones. No obstante, sí podemos vislumbrar el principio de una regulación de los componentes más primordiales de la enseñanza de segundas lenguas, un halo de esperanza al que seguir en la búsqueda de la tan ansiada regulación oficial de la enseñanza de E/L2I.

5. Enseñanza del español a inmigrantes y refugiados políticos en instituciones de enseñanza no reglada

A continuación, procederemos al desglose del proceder que cada una de las instituciones anteriormente mencionadas llevan a cabo con los estudiantes de E/L2I con el objetivo de ver reflejada la información a extraer.

5.1. Ejemplos de instituciones que operan a nivel nacional

5.1.1. Accem

Fundada en 1951 y bajo el acrónimo *Accem* (Asociación Comisión Católica Española de Migraciones), es, a día de hoy, una organización sin ánimo de lucro, aconfesional y apartidista que actúa a nivel nacional¹² para mejorar las condiciones de vida de personas en situación de vulnerabilidad. En la actualidad, más de 32.000 personas son beneficiarias de sus servicios en los casi 150 programas con los que cuenta la organización, además, *Accem* colabora con múltiples asociaciones. De los citados programas, el que nos ocupa es el denominado *Programa de Actuación de aprendizaje del idioma*, en el cual se coordinan 27 equipos pertenecientes a

¹² Operan en 13 comunidades autónomas y en las ciudades de Ceuta y Melilla.

distintas ciudades españolas que cuentan con 64 miembros del profesorado y alrededor de 85 voluntarios¹³. Está orientado, sobre todo, para personas solicitantes de asilo, las cuales, mediante dos vías pueden optar a una plaza: siendo derivadas de otros servicios de protección internacional (cuyo proceso es gestionado por la Oficina de Asilo o el Ministerio de Inclusión), o bien, siendo solicitantes de asilo en cualquiera de las 27 ciudades y solicitando información sobre el programa en cuestión. Desde *Accem* se intenta que, a la vez que estén incluidos en el programa, lo estén en otros programas como pueden ser el jurídico o el de empleo.

En un primer momento, se hace un análisis de la situación de cada alumno, un análisis de necesidades junto a una prueba de nivel de idioma y, dependiendo de estas necesidades, se le incorpora en un curso u otro: alfabetización, A1, A2, B1.1, B1.2, B2.1, B2.2, C1.1 y C1.2. Los cursos se realizan de manera presencial, por videoconferencia o en modalidad semipresencial, mixta; están pensados para que los niveles A1 y A2 se den en el menor tiempo posible, mediante cursos intensivos de 10-15 horas semanales (el nivel A1) y 5-12 (el nivel A2) con una extensión de 120-140 horas en total, estableciendo este margen para las personas con un ritmo de aprendizaje más lento. Un plan habitual de clases sería de 3 horas al día los cinco días de la semana, aunque cada oficina lo puede gestionar según su criterio en función del alumnado. El resto de niveles seguirán una metodología extensiva; hay que señalar que el mismo programa incluye cursos de enseñanza de lenguas cooficiales, de conocimientos socioculturales y constitucionales de España y de expresión escrita. De la misma manera, también se encargan de preparar a sus alumnos para la realización de distintos exámenes: el Diploma de Español como Lengua Extranjera (en adelante DELE), la prueba CCSE y las Pruebas de lengua española y cooficial del examen de competencias clave (niveles 2 y 3).

La programación fue realizada por la asociación considerando los postulados del *MCER* y del *PCIC* (*Plan Curricular del Instituto Cervantes*), teniendo en cuenta el perfil de las personas a quienes iba dirigida la programación (en su mayoría solicitantes de asilo y personas refugiadas) y tomado como base las *Orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos*¹⁴ publicadas en 2005 por el *Instituto Cervantes* y la *Universidad de Salamanca*. Mediante una metodología orientada a la acción y empleando un enfoque por tareas, se busca fomentar el uso de la lengua en un contexto motivador y real en torno a tareas extralingüísticas interesantes para el alumnado. A la hora de realizar la programación de muestra que a

¹³ Datos fechados en el año 2020.

¹⁴ Véase: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/orientaciones/cvc_econl.pdf.

continuación exponemos (nivel A2), se consideraron dos manuales de E/LE específicos: *Aula 2* de la editorial *Difusión* y *Horizontes. Español lengua nueva* de la editorial *SM*; buscando solventar las carencias de ambos materiales ajustándose a las necesidades de tan específico colectivo. Con las demás programaciones se consideraron otros manuales. Asimismo, se creyó conveniente suplementar los distintos apartados de la tarea con un material complementario que pudiera orientar a los profesores; y, de forma transversal, se quiso tener en cuenta la perspectiva del género incluyendo talleres o contenidos que pudieran sensibilizar en la igualdad entre hombres y mujeres y acercarlos a la realidad que se van a encontrar en la cultura española:

Tarea 1: Encontrar un piso de alquiler y amueblar una casa.		Material: <i>Aula 2</i> , tema 4; <i>Horizontes</i> , tema 6. Curso online A2: Sin referencia.	Tiempo: 10 horas
Funciones	Contenido gramatical	Léxico	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresar gustos y preferencias. ▪ Expresar coincidencia. ▪ Describir la casa y los objetos de la vivienda. ▪ Comparar viviendas. ▪ Ubicar objetos en el espacio. ▪ Concertar una cita. ▪ Preguntar por las características de un piso de alquiler. ▪ Negociar un contrato de alquiler. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verbo <i>gustar, encantar</i> y <i>preferir</i>. ▪ <i>A mí sí, a mí no, a mí también, a mí tampoco.</i> ▪ Verbo <i>ser</i> y <i>estar</i>. ▪ Los comparativos con nombres, adjetivos y nombres (<i>más...que, menos...que, tan/ tanto/ tanta/tantos /tantas...como</i>) ▪ <i>Estar</i> + preposiciones de lugar. ▪ Uso del imperfecto de cortesía: <i>llamaba/quería...</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tipos de vivienda y partes de la casa. ▪ Los muebles y objetos de la casa. ▪ Adjetivos para describir objetos y la vivienda. ▪ Vocabulario sobre alquileres (<i>alquilar, firmar un contrato, etc.</i>). 	
		Tipos de texto	
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anuncios y contratos de alquiler de viviendas. ▪ Planos de viviendas. ▪ Conversación telefónica para pedir información sobre alquileres de pisos y concertar una cita. 	
Sociocultura	Habilidades interculturales	Estrategias	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Precios, gastos y servicios que se incluyen en el alquiler de una vivienda en España. ▪ Condiciones y formas de acceso a la vivienda en España. ▪ Normas de comportamiento social en las comunidades de vecinos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar las diferencias y semejanzas entre las viviendas españolas y las de su cultura de origen. ▪ Identificar y asimilar las normas de convivencia vecinal. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedir al interlocutor la información que no ha entendido: <i>Perdón, ¿cuántas habitaciones tiene?</i> ▪ Comprender qué significan palabras clave de anuncios de alquileres por el contexto. 	

Tabla 1. Ejemplo de tarea de la programación del nivel A2. Cedita por Accem.

Material complementario		
Gramática	Léxico	Destrezas
<p>■ Gram. "Preposiciones de lugar 2", ficha 12 (p. 19) de <i>Vocabulario activo 1</i> (2003), ed. ELI.</p> <p>■ Gram. "Comparativos", unidad 22 y 23 (pp. 60-65) en <i>Aprende Gramática y Vocabulario 1</i> (2004), ed. SGEL.</p> <p>Ⓞ Gram. "Preposiciones y adverbios de lugar" (actividad en línea de www.profedelee.es).</p>	<p>■ Lex. "La casa 1 y 2", ficha 18 y 19 (p. 25 y 26) de <i>Vocabulario activo 1</i> (2003), ed. ELI.</p> <p>■ Lex. "Bingo de muebles", unidad 9, ficha 2 (p. 58) de <i>Tú y yo Nivel A</i> (2009), ed. Edelsa.</p> <p>Ⓞ Lex. Vocabulario de los muebles de la casa (actividad en línea de www.profedelee.es).</p>	<p>■ Destr. "Cuestionario de la vivienda", unidad 9, ficha 7 (p. 63) de <i>Tú y yo Nivel A</i> (2009), ed. Edelsa.</p> <p>■ Destr. "Decidirse por un piso", unidad 9, ficha 6 (p. 62) de <i>Tú y yo Nivel A</i> (2009), ed. Edelsa.</p> <p>■ Destr. "¿De quién es qué?", unidad 5, ficha 8 (p. 41) de <i>Tú y yo Nivel A</i> (2009), ed. Edelsa.</p> <p>■ Destr. "¿Qué hay y dónde está?", unidad 9, ficha 3 (p. 59) de <i>Tú y yo Nivel A</i> (2009), ed. Edelsa.</p> <p>👉 Destr. "Tengo piso" (material de www.marcoele.com).</p> <p>👉 Destr. "Mi casa" (material de www.juntadeandalucia.es/).</p> <p>👉 Destr. "Unidad 7. Busco piso" de <i>¿Hablamos?</i> (2008), EICA.</p> <p>Ⓞ Destr. "Todo exterior" (material de www.marcoele.com).</p>
<p>Materiales transversales sobre igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Roles de género estereotipados en las tareas del hogar. 		
<p>Vídeo:</p> <p>■ Difusión (5 de junio de 2013). <i>Gente hoy 1 - Unidad 11: Gente en casa - (sin subtítulos)</i> [archivo vídeo]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?time_continue=20&v=rcu6mkxxBxE. Fecha de consulta: el 22 de abril de 2019.</p> <p>■ Difusión (25 de febrero de 2014). <i>Aula 2 Nueva edición - Unidad 4: Hogar dulce hogar - (con subtítulos)</i>. Vídeo de Aula 2 [archivo vídeo]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?list=PLT58JadHcEH2L7fSRrk2nLMYidbcNPYdk&v=SSAay6fttgk. Fecha de consulta: el 22 de abril de 2019.</p> <p>■ Notodofilmfest (22 de enero de 2009). <i>Todo exterior, de Mercedes Domínguez</i> [archivo vídeo]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=fYvn2qjLeHM. Fecha de consulta: el 22 de abril de 2019.</p>		
<p>Sensibilización en igualdad de trato y no discriminación:</p> <p>Ⓞ Gómez, S. y Gaya, F. (2015). "Samira y la vivienda". <i>Materiales audiovisuales para trabajar por la igualdad de trato</i>, España: Accem. Recuperado de: https://www.accem.es/cuaderno-didactico-2-materiales-audiovisuales-para-trabajar-por-la-igualdad-de-trato-lucha-contra-la-discriminacion/. Fecha de consulta: el 19 de marzo de 2019.</p> <p>Ⓞ Gómez, S. y Gaya, F. (2015). "Con un alquiler justo, respetamos los derechos" ¿A la hora de alquilar una vivienda, las personas inmigrantes son diferentes? <i>Materiales audiovisuales para trabajar por la igualdad de trato</i>, España: Accem. Recuperado de: https://www.accem.es/cuaderno-didactico-2-materiales-audiovisuales-para-trabajar-por-la-igualdad-de-trato-lucha-contra-la-discriminacion/. Fecha de consulta: el 19 de marzo de 2019.</p>		

Tabla 2. Ejemplo de materiales complementarios y transversales de la programación del nivel A2. Cedita por Accem.

5.1.2. CEAR y Siete Estrellas

Fundada en 1979, la *Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR)* vela por los derechos humanos de aquellas personas refugiadas que llegan a España solicitando asilo político. Desde *CEAR* se aboga por: "defender y promover los Derechos Humanos y el desarrollo integral de las personas refugiadas, apátridas y migrantes con necesidad de protección internacional y/o en riesgo de exclusión social". Para llevar a cabo esta encomienda y facilitar a las personas refugiadas un espacio que fomente su autonomía e integración social, se han impulsado durante cuarenta años programas de atención de diversos ámbitos: acogida, atención psicológica y social, defensa jurídica o inserción laboral.¹⁵ Para que dicha integración se produzca de manera exitosa, *CEAR* cuenta con un programa específico de adquisición del

¹⁵ Para más información acerca de la comisión visite el siguiente enlace: <https://www.cear.es/conocenos>.

idioma y de las competencias relacionadas necesarias impartido en 35 centros distintos a lo largo del territorio nacional. Mediante clases presenciales impartidas por docentes cualificados y personas voluntarias, se lleva a cabo este programa, contando además con materiales, métodos y recursos específicos¹⁶; a su vez, mediante concurso, se establecen convenios con entidades especializadas que garanticen la adquisición en el alumnado. El último concurso concluyó con el convenio entre *CEAR* y la empresa que a continuación vamos a analizar, *Siete Estrellas*.

Con sede principal en Madrid, *Siete Estrellas* cuenta con más de veinte años de experiencia en diferentes sectores: formación ocupacional con certificación de profesionalidad, cursos de desempleo, desarrollo y asesoría a empresas sociales, ocio y tiempo libre. El sector que nos ocupa es su área social, donde se incluye el convenio con *CEAR*, quien les deriva a sus alumnos, para las clases de adquisición de la lengua española. Siguiendo las indicaciones del *Manual de Gestión que la Dirección General de Integración y Atención Humanitaria del Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social* publicó en 2018 para el *Sistema de Acogida y de Protección Internacional*¹⁷, llevan a cabo el proceso de aprendizaje que a continuación vamos a desglosar:

Partiendo de la realización de una prueba de nivel realizada por un técnico de idioma y los trabajadores sociales, se designará a qué nivel pertenece cada alumno y a qué centro, de los 35 con los que cuenta *CEAR*, se le incorporará. Los niveles impartidos son los siguientes: refuerzo de alfabetización¹⁸, A1.1, A1.2, A2.1, A2.2 y B1 (pudiendo gestionar más niveles si hubiera demanda por parte del alumnado). El número de clases, impartidas en horario de mañana, está definido por el manual del Ministerio de la siguiente manera:

- Refuerzo de alfabetización: 1 hora al día, 5 horas semanales.
- Niveles A1: 3 horas al día, 15 horas semanales.
- Niveles A2: 2 horas al día, 10 horas semanales.

¹⁶ En lo referido a los recursos, se ha de destacar la donación de 200 licencias electrónicas que la plataforma *Babbel* (software online de aprendizaje de lenguas) hizo a la comisión a fin de garantizar el acceso a un material didáctico adecuado: https://youtu.be/KsYkiu_1Wu4.

¹⁷ El *Manual de Gestión* se puede consultar en el siguiente enlace: https://extranjeros.inclusion.gob.es/ficheros/su_bvenciones/area_integracion/proteccion_internacional/sociosanitaria_cetis_2019/Manual_gestion.pdf.

¹⁸ El manual no contempla un nivel específico para alfabetización, por lo que los alumnos de A1 (nivel inferior) podrán acudir a clases de refuerzo de sus capacidades lectoescritoras, no así a clases específicas de alfabetización.

- Nivel B1: 1 hora al día, 5 horas semanales.

Las aulas son cedidas por *CEAR* o alquiladas por la empresa, siendo pocas las ocasiones en las que municipios como Fuenlabrada o Getafe les han podido ceder algunas de sus aulas.

Para la preparación de las clases se parte de una programación elaborada a partir de las exigencias del Ministerio en la que se detallan los objetivos gramaticales que se pretenden enseñar, los contenidos¹⁹ que se van a tratar y un listado de actividades complementarias propuestas. Siguiendo la programación, cada docente seleccionará o elaborará sus propios materiales dependiendo de los subniveles con los que cuente cada centro, pues no se sigue ningún manual en particular; de igual manera, la selección de la metodología empleada quedaría a cargo de la profesora o profesor en cuestión, como vemos reflejado en el apartado que concierne a la evaluación en el *Manual de Gestión* (26):

Una vez finalizada la participación en la actuación de aprendizaje del idioma se deberá realizar una evaluación del nivel alcanzado, de acuerdo a lo previsto en el “*marco común europeo de referencia para las lenguas*” o, en caso de que esto no pudiera aplicarse, de acuerdo a la metodología de enseñanza que la entidad haya utilizado.

Desde la asociación, no se encargan de preparar las pruebas DELE A2 ni CCSE para la obtención de la nacionalidad, no obstante, sí los orientan y les facilitan modelos de pruebas que puedan encontrarse en su proceso para conseguir la protección internacional.

5.1.3. Cruz Roja Española

En 1864 se funda la *Cruz Roja Española* al ratificar el *I Convenio de Ginebra* y al prometer seguir los postulados fundacionales; desde ese momento, la organización centró sus esfuerzos en intervenir humanitariamente en conflictos bélicos (Hernández-Conesa 2014). A fecha de hoy, *Cruz Roja* opera en diversos campos, aunque sigue manteniendo el apoyo humanitario en defensa de la vida y la dignidad en conflictos bélicos, cuenta con programas de inclusión social, cooperación internacional, salud, socorro, medio ambiente y educación entre otros. Dentro del programa de educación existe un programa común entre todas las subdivisiones provinciales que ofrece clases de español a inmigrantes y refugiados. Las distintas sedes

¹⁹ Basados en sus necesidades más inmediatas: realizar entrevistas, rellenar formularios, reservar citas en lugares públicos, etc.

provinciales siguen un mismo patrón que es dado por la oficina central²⁰ pudiendo realizar breves modificaciones en función de las necesidades y demanda del alumnado. Pese a contar con profesionales contratados, el grueso del colectivo está conformado por personas voluntarias, quienes podrán impartir las clases. De igual manera, la organización puede contar con otros recursos externos para llevar a cabo las clases, recursos como Escuelas Oficiales de Idiomas, Escuelas de Adultos, Licencias OLS, academias, oficiales o no, Universidades e incluso otras organizaciones.

Las personas usuarias que acceden al proyecto o servicio de enseñanza del español no se encuentran en situación administrativa irregular puesto que son derivados por el Ministerio tras haber accedido previamente por otros proyectos como el de recepción, primera acogida, o acogida temporal. A los usuarios se les realiza una prueba de nivel inicial para ver cuál es su nivel de conocimiento del idioma: si posee las destrezas lectora y escrita, si conoce el alfabeto latino o si posee estudios previos. Tras la prueba de nivel inicial, se distribuye a los alumnos en los siguientes itinerarios, siendo el itinerario 4 (nivel B1) el exigido por el Ministerio para aquellos alumnos que finalicen el programa de asilo:

- Itinerario 1: conformado por personas que necesitan comenzar por alfabetización antes de adentrarse en las clases de idiomas (pudiendo en algunos casos compaginar ambas clases).
- Itinerario 2: conformado por personas alfabetizadas que comienzan con el nivel A1 (Curso básico de idiomas).
- Itinerario 3: conformado por personas que cuentan con conocimientos de la lengua y se incorporan a las clases del nivel A2 (Curso de refuerzo de idiomas).
- Itinerario 4: conformado por personas que cuentan con conocimientos intermedios del idioma y se incorporan a las clases de los niveles B1 o B2.
- Itinerario 5: conformado por personas que cuentan con conocimientos avanzados del idioma y se incorporan a un nivel C1 o C2. Siguiendo las directrices del *Manual de Gestión*, la oferta de este itinerario será opcional.

²⁰ A su vez, la entidad sigue las indicaciones del *Manual de Gestión* que la *Dirección General de Integración y Atención Humanitaria* del Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social.

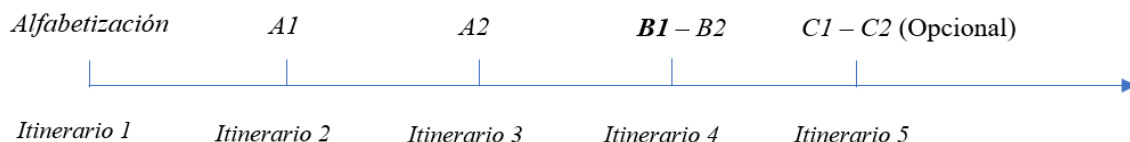


Figura 1. Correspondencia entre itinerarios y niveles del MCER.

En los itinerarios 1, 2, 3 y 4 se engloban los niveles iniciales e intermedios .1 y .2 del MCER, estos últimos no son obviados desde la organización, sino que son aunados en grupos; a la hora de gestionar los reconocimientos sí se detalla con especificidad el grado de competencia lingüística. Para dicha certificación cada entidad puede realizar pruebas internas, evaluando ellas mismas a los alumnos, o bien con recursos externos, derivando a sus alumnos a academias especializadas en realizar pruebas de nivel.

A nivel horario, cada provincia será quien decida cómo se establece la distribución horaria de las clases, considerando los presupuestos y recursos disponibles. Cabe señalar que para los usuarios que estén a cargo de personas dependientes existe la posibilidad de adaptar el horario; por su parte, el número de clases sí está estipulado y distribuido de la siguiente manera:

Itinerario	Programa o fase	Frecuencia
Itinerario 1	Se valorará de manera individual el número de horas de clase, como parte del itinerario de intervención de cada persona.	
Itinerario 2	Acogida temporal	Mínimo 15h semanales
	Fase de integración o autonomía	Mínimo 5h semanales
Itinerario 3	Acogida temporal	Mínimo 15h semanales
	Fase de integración o autonomía	Mínimo 5h semanales
Itinerario 4	Acogida temporal	Mínimo 10h semanales
	Fase de integración o autonomía	Mínimo 2h semanales
Itinerario 5	Acogida temporal (únicamente)	Mínimo 4h semanales

Tabla 3. Distribución horaria por itinerarios.

Además de existir desdobles para las clases de alfabetización, se cuenta también con la posibilidad de asistir a clases de refuerzo en horarios paralelos. Si bien es cierto que el programa no prepara específicamente para el DELE nivel A2, para la obtención de la nacionalidad, el programa de *Acción Humanitaria* sí que se encarga de facilitar los medios a las personas que manifiesten querer obtener dicho certificado; en el caso específico de la ciudad

de Murcia es la Asamblea Local de dicha ciudad quien coordina dichas pruebas. Desde la organización se aboga por la igualdad en usuarios y usuarias a la hora de acceder y aprovechar las clases de idiomas, para ello se establecen medidas de conciliación familiar. Dichas medidas buscan evitar, entre otras muchas casuísticas, que la mujer, al interpretar el papel de cuidadora, no pueda ser beneficiaria de las clases de lengua. Como guías de referencia vertebradoras para cada clase se siguen diferentes materiales elaborados por la institución: *Manéjate en español* y *Horizontes*²¹, aunque también se siguen materiales externos o elaborados por los propios profesores y voluntarios. Para que exista coherencia entre los materiales, metodologías y contenidos, cada sede provincial cuenta con un coordinador encargado que homogeneizar dichos aspectos con los voluntarios, siempre buscando que las clases sean lo más entretenidas, lúdicas e interactivas posible.

5.2. Ejemplos de instituciones que operan en Madrid

5.2.1. ASILIM

El 19 de marzo del 2001 y bajo las siglas *ASILIM*, se fundó en el madrileño barrio de Lavapiés la *Asociación para la Integración Lingüística del Inmigrante en Madrid*, una asociación sin ánimo de lucro que imparte cursos de E/L2 a inmigrantes y refugiados a la vez que realiza cursos formativos para futuros profesores de E/LE²². Los cursos de español son impartidos por profesionales de la lengua voluntarios con experiencia en E/LE y están abiertos a cualquier persona, migrante o refugiada, que se encuentre viviendo en la ciudad de Madrid. Mediante preinscripción, los posibles alumnos pueden darse de alta en los cursos sin costo alguno; además, asociaciones como la *Fundación Montemadrid* o *CEAR* y los Centros de Acogida de Refugiados (CAR) de Vallecas y Alcobendas entre otros han solicitado sus servicios en los ya veinte años que llevan operando en la capital española. El proceso de selección de los alumnos es sencillo: se admite a toda aquella persona que cumpla con las condiciones anteriormente citadas hasta completar el número de plazas vacantes. Cubiertas las plazas, se crea una lista de espera con aquellos alumnos interesados en ser avisados en caso de que alguno de los alumnos inscritos se dé de baja o no asista a las clases. Tras la realización de una prueba de

²¹ Manual elaborado de forma conjunta con el *Instituto Cervantes* siguiendo las directrices de su *Plan Curricular* destinado específicamente a estudiantes inmigrantes; Niveles A1-A2, Editorial SM: https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/publicaciones_espanol/espanol_lengua_extranjera/horizontes.htm.

²² Además, la asociación cuenta con un gran número de convenios de prácticas con alumnos de distintas universidades nacionales e internacionales, entre ellas la *Universidad de Alcalá*.

nivel, los alumnos son distribuidos en los distintos grupos que posee la asociación según su nivel previo.

Los grupos son los siguientes: Alfabetización, A1 Bienvenida, A1.1, A1.2, A2.1, A2.2 y B1. Lo que llama nuestra atención en un primer momento es la denominación que recibe el nivel inicial situado justo después del nivel de alfabetización, el A1 Bienvenida, descrito por Ortiz y Ruiz-Zorrilla (2013: 8) de la siguiente manera:

Su objetivo era doble: formar “equipo” y homogeneizar lo máximo posible la competencia comunicativa de los estudiantes (...) Lo fundamental durante ese tiempo era la creación de hábitos de estudio en el aula, la forma de trabajo con los compañeros, el desarrollo de estrategias de comunicación y, en definitiva, toda una serie de contenidos actitudinales y procedimentales que ayudaban a consolidar el equipo. Tras ese primer mes de nivelación, se cerraba el paso a nuevos estudiantes y se comenzaban a aprender contenidos a más velocidad. Terminado ese segundo mes, la profesora decidía, junto con el estudiante, la conveniencia de repetir el nivel o bien pasar al siguiente.

Como vemos, se trata de un nivel de homogenización y recepción de estudiantes con el fin de crear y fomentar en ellos los hábitos y aptitudes necesarios para poder ir mejorando su competencia comunicativa. Asimismo, existen también otros cursos con fines específicos para los estudiantes, entre los que destacan el de lectoescritura y el de preparación del DELE A2 necesario para la obtención de la nacionalidad española y la prueba CCSE.

Los cursos tienen una duración de 3 meses y el número de clases varía según el programa seguido: en los cursos propios de la asociación como en los cursos de *La Casa Encendida*²³ se desarrollan cursos extensivos de 30 horas distribuidas en dos sesiones de hora y media a la semana durante diez semanas; por otra parte, en los cursos impartidos en los CAR se sigue una metodología intensiva en la que se da una hora y media al día de lunes a viernes.

La programación seguida ha sido elaborada por los propios profesores de la institución siguiendo los estándares del MCER y estando enfocada al desarrollo sociolaboral de los alumnos. Sigue una metodología de enseñanza basada en el enfoque por tareas, eligiendo a conciencia las que consideran de más utilidad para el alumno:

ser capaces de resolver problemas de la vida diaria en poco tiempo, para poder devolver la normalidad a sus días. (...) rellenar documentos con sus datos, comprar billetes en los

²³ Centro cultural perteneciente a la *Fundación Montemadrid*: <https://www.lacasaencendida.es/cursos/idiomas/cursos-espanol-inmigrantes-lengua-convivencia-12009>

principales medios de transporte y desplazarse por Madrid, ponerse en contacto con el centro de salud y hablar con su médico, hablar de sus sentimientos y estados de ánimo con los psicólogos, buscar piso, buscar trabajo, etc. En estas actividades se basaban las tareas que elegimos para cada nivel (Ortiz y Ruiz-Zorrilla 2013: 10).

Partiendo de la programación base, los profesores, por parejas, imparten las clases seleccionando previamente el material que más se adecúe a los objetivos previstos, o bien extrayéndolos de manuales específicos, o bien elaborándolos ellos mismos.

TEMA Y TAREA	CONTENIDOS FUNCIONALES Y DE CONOCIMIENTO DEL MUNDO	CONTENIDOS LÉXICO-GRAMATICALES Y DESARROLLO DE ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS
<p>14. La salud es lo primero</p> <p>TAREA 1: ENTRE TODOS LOS COMPAÑEROS, ELABORAR UN LIBRITO DE REMEDIOS NATURALES PARA LOS PRINCIPALES MALESTARES</p> <p>TAREA 2: COMPLETAR LOS DOCUMENTOS NECESARIOS PARA RENOVAR LA TARJETA SANITARIA</p>	<p>α) Expresar malestar físico y psicológico</p> <p>β) Familiarización con el sistema sanitario público español</p> <p>γ) Reflexión sobre la medicina natural y la medicina científica</p> <p>δ) Renovar la tarjeta sanitaria</p>	<p>1. Repaso de:</p> <p>a. Léxico de las partes del cuerpo</p> <p>b. Léxico de los ESTADOS</p> <p>c. Verbo DOLER</p> <p>d. Léxico de las enfermedades</p> <p>e. Léxico de los medicamentos y sus dosis</p> <p>f. Léxico de los remedios naturales (algunos alimentos)</p> <p>2. Recursos para dar consejos (compararlos con otros usos que hemos visto de los mismos exponentes): tener que (repaso)/hay que/condicional (depende del nivel del grupo).</p> <p>3. Presentación de la conjugación del CONDICIONAL (depende del nivel del grupo).</p> <p>4. Vocabulario de los documentos reales que precisan completar.</p>

Tabla 4. Ejemplo de tema y tarea de la programación del nivel A2.2. Cedita por ASILIM.

5.2.2. La Merced Migraciones

Fundada en 1987, *La Merced Migraciones* es una entidad receptora de personas migrantes y refugiadas políticas en situación de vulnerabilidad que aboga por su inclusión y protección legal. Por sus programas de acogida pasan al año alrededor de dos mil personas, en su mayoría jóvenes mayores de edad que llegan a España sin familia. La población objeto de la fundación son los jóvenes menores de treinta años, aunque el rango de edad que destaca son los jóvenes de entre dieciocho y veintidós años; un porcentaje de estas plazas ofertadas es financiado por el *Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones* para que dichas personas realicen todo su proceso de integración sociolaboral.

El programa de enseñanza de E/L2 es llevado a cabo por dos profesores cualificados a los cuales, en ocasiones, les son derivados alumnos procedentes de otros sectores de la fundación (empleo, trabajo social o abogacía entre otros) y de instituciones externas; de igual manera, en algunas ocasiones, desde la fundación derivan alumnos a otras asociaciones o centros²⁴. A lo largo del curso, se da asistencia a unas 150 personas cuyo proceso de enseñanza comienza con la realización de una entrevista, en ella se efectúa un test de nivel lingüístico que

²⁴ Los más frecuentes son los CEPA (Centro de Enseñanza para Adultos), donde los alumnos pueden recibir clases en horario de tarde.

incluye además la evaluación de otros aspectos no lingüísticos²⁵. Una vez realizada la entrevista inicial, se distribuye a los alumnos en los distintos grupos dependiendo del nivel con el que parten; a saber: alfabetización, A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, B1.1 y B1.2. El alumno no tendrá que adaptarse a un nivel determinado, sino que el profesor se adaptará al nivel de un alumnado cuyo grueso se concentra en el nivel de alfabetización y el nivel A. Esta situación viene motivada, en parte, por consecuencia de que los alumnos que alcanzan los niveles más altos terminan compaginando sus cursos de español con cursos de formación profesional o ya se encuentran trabajando, por lo que su participación mengua o se rescinde voluntariamente. Es en este último colectivo, el de los estudiantes que se están formando en otras materias, donde se presentan los pocos casos de absentismo.

A nivel de materiales, desde *La Merced Migraciones*, en la mayoría de casos, crean y desarrollan ellos mismos los suyos propios, aunque puntualmente hacen uso de manuales externos. En las clases del nivel de alfabetización se valen de los materiales *Uruk*, *Oralpha* y del blog *9 Letras*²⁶.

Siempre que la situación lo permite, se intenta dar entre tres y cuatro horas de clase diarias: dos sesiones de una hora y media a su nivel, aunque se les junte a un nivel anterior o posterior²⁷, y una hora opcional impartida por un voluntario (máximo a tres personas que se considera que necesitan dicho apoyo), unas dieciséis horas lectivas frente a las quince que estipula el Ministerio. La fundación cuenta con dos aulas a las que los alumnos acuden presencialmente, de manera regular, destacando su alto nivel de implicación y motivación; recordemos, además, que al estar integrados en programas de acogida tienen como obligación asistir a las clases de español. La programación que se sigue ha sido elaborada por los mismos profesores de la fundación siguiendo un enfoque comunicativo, con una tarea final fijada a cada unidad que se imparte. Se siguen los contenidos establecidos por el MCER dirigiéndolos a las necesidades que presentan los alumnos en sus primeros meses de estancia en España:

²⁵ Se pretende evaluar aspectos como la capacidad de aprendizaje, la capacidad de enfrentarse a lo desconocido, sus miedos o las actitudes en el aula.

²⁶ *Uruk* (método de alfabetización para alumnos distribuido gratuitamente por el Ministerio de Educación: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/uruk-v30-alfabetizacion-de-personas-adultas/educacion-de-adultos/14855>), *Oralpha* (método de alfabetización diseñado por la *Associació Comissió de Formació* con el apoyo del Ajuntament de Barcelona: https://dixit.gencat.cat/es/detalls/Article/oralpha_metode_alfabetitzacio_catala) y *9 Letras* (blog para el desarrollo de la expresión oral y la lectoescritura: <https://9letras.wordpress.com/>).

²⁷ De esta manera se busca reducir los niveles de frustración repasando contenidos o aprendiendo otros nuevos sin repetir el material, una metodología que simula una espiral de trabajo, ideal para fomentar la motivación.

rellenar el formulario de empadronamiento, ir al médico, buscar empleo, etc. Como peculiaridad, podemos observar que estamos ante la primera programación que considera en sus descriptores el *Duelo Migratorio*, concepto resumido por Calvo (2005:78) de la siguiente manera: «se utilizan distintas denominaciones para hacer referencia a la pérdida que sufren las personas que se ven abocadas a abandonar su país y emigrar a otro para buscar un futuro mejor: *Síndrome de Ulises, Duelo Migratorio, Mal del Inmigrante (...)*. Sobre este concepto es mucho lo investigado y publicado por Achotegui (2012: 79) quien señala que “el duelo migratorio es un duelo complejo y en bastantes momentos difícil, sobre todo si las circunstancias personales y/o sociales del inmigrante son problemáticas hasta el punto que pueden llegar a desestructurar al sujeto”. Además de los objetivos anteriormente expuestos, encontramos también otros relacionados con el papel que el alumno juega en la nueva sociedad que lo acoge: que el alumno cree su propia identidad dentro de la nueva sociedad, que encuentre dentro del aula un espacio de seguridad y paz, que conozca a otras personas y construya una red social en la que se sienta integrado y comprendido y que pueda avanzar en su formación de otros ámbitos. Desde la entidad no se prepara a los alumnos para la realización de ninguna prueba externa.

5.3. Comparativa entre sedes de distintas provincias

5.3.1. Cáritas

Cáritas Murcia

Sede situada en la ciudad de Murcia perteneciente a la *Cáritas Diocesana de Cartagena*, diócesis eclesiástica de la Región de Murcia. Su objetivo principal consiste en promover el desarrollo integral de personas desfavorecidas y vulnerables abogando por sus derechos desde distintos campos de actuación, tal y como señala Camacho (1999: 266):

Cáritas, a partir de su profunda experiencia de trabajo con inmigrantes, está persuadida de que la respuesta correcta al fenómeno de la inmigración implica potenciar los procesos de integración mediante el reforzamiento de la capacidad de autonomía personal de los inmigrantes, de su participación en igualdad de derechos y responsabilidades en todos los ámbitos de la vida social y ciudadana. Todo ello es posible a través de un proceso de educación intercultural.

Dentro de la educación intercultural de la que se quiere dotar a las personas que emigran a la capital murciana se encuentran las clases de español que se imparten en las aulas cedidas por la *Parroquia de San Francisco de Asís* de Murcia. En dicho programa treinta

profesores jubilados de distintas ramas y niveles imparten de manera voluntaria las clases de EL2I desde el año 2000. Los alumnos se pueden inscribir, bien a través de *Cáritas* o bien solicitando acudir únicamente a las clases, por lo que se les hace un registro previo que se envía a la institución y una prueba de nivel²⁸ por la que se les distribuye en 3 niveles: alfabetización, iniciación y nivel medio.

Lo que más llama la atención de esta metodología es el modo de secuenciación de los grupos y el enfoque empleado: el situacional, valiéndose de los manuales *Para los ciudadanos y ciudadanas del mundo*²⁹(alfabetización) y *Español 2000*³⁰ (niveles iniciación y medio). Cada grupo se clasifica semanalmente según la unidad didáctica del manual que les toque impartir. La duración del curso sigue al calendario escolar, comienza en septiembre y termina en junio. En ese periodo los alumnos podrán ir avanzando de unidad en unidad hasta alcanzar la última del nivel medio del manual *Español 2000*. Se imparte 1 hora y media al día los cinco días de la semana (7h 30 minutos a la semana).

Las clases son impartidas en su totalidad por profesores voluntarios, treinta profesores jubilados procedentes de distintas ramas dirigidos por uno de los treinta profesionales retirados que conforman el grupo. El prominente número de profesores se debe al elevado número de alumnos y a la difícil conciliación de los profesores con sus quehaceres familiares; de esta manera se garantiza que siempre haya una persona disponible para impartir el contenido de las clases que determina la unidad didáctica del manual en cuestión.

Además de certificarles resguardos de asistencia personalizados, uno de los treinta profesores se dedica exclusivamente a preparar el DELE A2 para la realización del examen de nacionalidad y de la prueba CCSE.

Cáritas Alcalá

La asociación *Cáritas Diocesana de Alcalá de Henares* abarca territorialmente tanto a la ciudad de Alcalá como a todo el territorio comprendido entre el municipio de Patones y el de Villarejo de Salvanés; esto es, núcleos urbanos como Alcalá, Torrejón de Ardoz y Coslada y

²⁸ Esta prueba consiste en presentar al alumno la unidad 1 del nivel elemental del manual *Español 2000*, tras la realización de los ejercicios se le situará en un nivel u otro.

²⁹ Manual de lectoescritura publicado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía: https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalerrores/documents/10306/1513789/ciudadanos-as_mundo_2.pdf.

³⁰Manual de E/LE publicado por primera vez en el año 1981 por la editorial SGEL: https://ele.sgel.es/producto?tipo=producto&producto_id=758.

pueblos pequeños como Brea o Fuentidueña de Tajo. La entidad cuenta con diferentes proyectos para todas las edades, entre ese conjunto de proyectos hace ya alrededor de veinte años, con la primera gran oleada de inmigración, nació un proyecto de enseñanza del español como vehículo de integración social. Este último proyecto se fue modificando según la necesidad y demanda de alumnos y, a fecha de hoy, se mantiene con dos grupos: uno conformado por mujeres del Magreb y del África subsahariana³¹ en horario de mañanas y otro mixto tanto en género como en nacionalidades en turno de tardes. Para inscribirse al proyecto, los alumnos se pueden acercar al centro dónde se les toman los datos y se les realiza una entrevista telefónica para evaluar si es viable su inserción al mismo (dependiendo del número de plazas vacantes y las necesidades que manifiesten³²). Al ser admitidos, se les realiza una entrevista presencial donde se les pide que rellenen una ficha de asistencia, comprobando así su nivel de comprensión y de escritura. Además de contar con alumnos inscritos directamente en sus listas, son derivados alumnos desde Servicios Sociales y desde otras entidades encargadas de la acogida de MENAS³³, como de centros que trabajan contra la trata de mujeres o incluso centros de atención a mujeres víctimas de violencia de género.

Los alumnos son integrados en grupos flexibles de distintos niveles: alfabetización básica (aprenden a leer y a escribir junto con los primeros contenidos de lengua española) y nivel medio (profundizando más en los contenidos gramaticales). Los cursos siguen la duración del curso escolar en España, empiezan en octubre y acaban en junio, y cada semana se dan 3 horas de clase divididas en dos sesiones de hora y media en la entidad. Las clases son impartidas por dos técnicos responsables del proyecto: el proyecto destinado a las mujeres es impartido por un técnico y cuatro personas voluntarias, mientras que el proyecto mixto es impartido por el otro técnico y dos voluntarios.

La programación que se sigue está basada en centros de interés (*el cuerpo humano, medios de transporte, el supermercado...*) por los cuales se intenta transmitir una serie de conocimientos eminentemente prácticos. Los materiales que se emplean para impartir las clases son variados y en ellos, mediante fotocopias, están representados los centros de interés que mencionábamos. El centro no realiza cursos de preparación específica para el DELE A2

³¹ La implantación de este grupo se debe a que el colectivo de mujeres que se menciona acude más a las clases si no hay presencia masculina. Se les ofrece además cursos trasversales de salud y de nuevas tecnologías.

³² La política de Cáritas es dar plaza en la medida de lo posible a toda persona en situación o riesgo de vulnerabilidad social que lo precise a lo largo de todo el curso.

³³ *Menores Extranjeros No Acompañados.*

necesario para la nacionalidad, a menos que algún alumno en particular manifieste la intención de obtener dicha certificación. Si se da esta casuística, se deriva a los alumnos a los distintos CEPI³⁴ que sí preparan esta prueba.

5.3.2. Red Acoge

Fundada en 1991, se crea en España esta federación que aboga por promover los derechos de las personas inmigrantes en territorio nacional; en la actualidad integra veintiuna asociaciones repartidas por todo el panorama estatal. La mayoría de personas que colaboran son voluntarias y entre sus múltiples programas de ayuda al inmigrante cuentan con uno de aprendizaje del idioma. En 2010 fue declarada de Utilidad Pública.

València Acull

Fundada en 1989, *València Acull* cuenta con un área específica de *Aprendizaje de Lenguas* en la que se ofertan clases gratuitas a personas de cualquier perfil, además de contar con un programa específico de *Refugio de Protección Internacional*³⁵. La entidad da prioridad a la selección de personas que demuestren una clara vulnerabilidad social y en caso de que un alumno no pueda ser admitido con inmediatez, se sitúa en listas de espera para ser avisado en cuanto haya disponibilidad. Además de impartir clases de español, se enseña también inglés y se favorece el aprendizaje del valenciano³⁶, fomentando la participación de los estudiantes en los centros públicos (Centros de Juventud, Escuelas Oficiales de Idiomas y demás). Las clases son impartidas en su totalidad por personal voluntario que oscila entre veinte y treinta personas formadas en la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Los alumnos que se inscriben al programa realizan una entrevista previa con la responsable de las clases de idiomas en la que se evalúa el nivel con el que cuentan, su situación personal y el idioma que quieren aprender; tras esta entrevista se escoge el itinerario adecuado que el alumno debe seguir. El número de niveles que se oferta varía según la demanda de los alumnos, indispensablemente se imparten los niveles de alfabetización, nivel intermedio entre alfabetización y A1, A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, y B1, pudiendo llegar hasta un nivel B2. Los cursos no tienen una extensión temporal determinada, una vez se integre el alumno en el programa

³⁴ Centros de Participación e Integración de Inmigrantes.

³⁵ Al contar con poco tiempo de estancia por motivos burocráticos, se ha de acelerar el proceso de enseñanza de estos alumnos, por lo que el número de clases semanales es mayor: pueden estar incorporados en varios grupos a la vez e incluso pueden recibir apoyo individual. También se suelen crear grupos específicos únicamente de este colectivo de alumnos.

³⁶ Necesario para obtener el permiso de residencia con arraigo en la Comunidad Valenciana.

podrá quedarse todo el tiempo que necesite, los cursos siguen la duración que cada alumno precise. En verano se ofertan cursos intensivos de 4-5 días por semana. Las clases se imparten dos días por semana en sesiones de dos horas, unas 3-4 horas por semana. Desde la entidad, preparan al alumnado para el DELE A2 de nacionalidad y la prueba CCSE con diferentes manuales específicos de varias editoriales.

Aunque cuentan con varias programaciones, siguen sus clases en función de los contenidos que se contemplan en los manuales de referencia de los que se valen:

- Alfabetización: materiales basados en el enfoque constructivista, la mayoría extraídos del manual *Cercles de conversa*³⁷ y traducidos al español.
- Nivel intermedio entre alfabetización y A1: *De la A a la Z*³⁸ y *Trazos*³⁹.
- Nivel inicial A1: *Sueño de colores*⁴⁰.
- Nivel A1.2, A2 y sucesivos: *Prisma*⁴¹ y *Acento español*⁴².

Como apoyo a estos manuales y a los materiales elaborados por ellos mismos, se valen de la plataforma online de la editorial *Difusión* y de la web *Profedeele*. Si bien es cierto que en el nivel de alfabetización se sigue una metodología constructivista, en los niveles sucesivos, además de métodos propios del enfoque comunicativo se pueden seguir otras metodologías dependiendo del material que crean oportuno llevar al aula los voluntarios.

³⁷ Manual específico para alumnos adultos inmigrantes financiado por el *Departament de Benestar i Família* de la Generalitat de Catalunya y el *Ajuntament de Salt* y elaborado por la *Universitat de Girona*: <http://www.xtec.cat/~figlesiz/fotos/mataro/cercles.htm>.

³⁸ Manual que combina el desarrollo de las destrezas de lectoescritura con la adquisición de los conocimientos propios del nivel A1. Elaborado por la *Asociación de Ayuda al Desarrollo Integral del Inmigrante (ADIIN)* en colaboración con la *Regidoria de Benestar Social i Integració* del *Ajuntament de València* y la editorial *Acento Español*: <https://www.acentoespanol.com/espanol-basico-completo/>.

³⁹ Material específico para estudiantes con dificultades en la lectoescritura elaborado por la editorial *Edinumen*: <https://edinumen.es/metodos-jovenes-y-adultos/trazos>.

⁴⁰ Manual del nivel A1 para adultos, pensado específicamente para alumnos en contextos plurilingües y multiculturales. Elaborado por ADIIN y la editorial *Acento Español*: <https://www.acentoespanol.com/espanol-segunda-lengua/>.

⁴¹ Manuales para jóvenes y adultos elaborados por la editorial *Edinumen* en convenio con el *Instituto Cervantes*. Los manuales tienen entre sus fines el atender a la diversidad cultural de alumnos y profesores: <https://edinumen.es/metodos-jovenes-y-adultos/prisma>.

⁴² Manuales elaborados en la escuela de español para extranjeros, *Acento Español de Madrid* y publicados por la editorial homónima: <https://www.acentoespanol.com/nivel-intermedio/>.

Murcia acoge

Desde los inicios de la asociación en 1989, la entidad ha desarrollado distintos planes de actuación destinados a diversos ámbitos: inserción socio-laboral, asesoramiento jurídico, convivencia intercultural, educación y cultura. Dentro del ámbito de educación y cultura, se encuentra el programa de clases de español, o bien en centros culturales cedidos por el Ayuntamiento de Murcia o bien en las aulas propias del local. Los alumnos pueden apuntarse voluntariamente a las clases, aunque hay un número de alumnos del programa de Refugio de Protección Internacional que son derivados por el Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones y que tienen la obligación de asistir; cabe señalar que desde la entidad se prepara al alumnado para la realización del DELE A2 necesario para la obtención de la nacionalidad española y para la prueba CCSE. Los profesores que imparten las clases son voluntarios y oscilan entre 15 y 20 personas. Desde la entidad, señalan que la movilidad del alumnado en los grupos a lo largo del curso exige ir cambiando de programación, objetivos y estrategias por lo que no se sigue una programación fija, sin embargo, sí hay homogeneidad en el uso de manuales y materiales en las distintas sedes, destacando principalmente: *Mil y una palabra, mil y una ilustración*⁴³, *Proyecto integra*⁴⁴, *Curso intensivo de español*⁴⁵, *Aprendiendo un idioma para trabajar*⁴⁶ e *Historias para conversar*⁴⁷. Tras una prueba de evaluación inicial, se distribuye a los alumnos en los grupos que se consideran adecuados, la división de niveles que sigue la entidad resulta novedosa, ya que deja levemente al margen la división de niveles que estipula el MCER:

- Lectura y Escritura I: no entienden español y no leen ni escriben en su lengua.
- Lectura y Escritura II: entienden español, pero no leen ni escriben.
- Neolectores: leen y escriben, pero necesitan fluidez y comprensión lectora.

⁴³ Manual de vocabulario con imágenes publicado por la editorial COMBEL.

⁴⁴ Manuales específicos de la enseñanza de E/LE a adultos cuenta con los tomos referentes a Alfabetización, Niveles Básicos I y II y un diccionario ilustrado. Fue publicado por el *Grupo Editorial Universitario* (GEU): <https://www.editorialgeu.com/es/areas-trabajo/espanol-lengua-extranjera/20010224-proyecto-integra-junior.html>.

⁴⁵ Manuales de E/LE para los niveles Iniciación e Intermedio publicados por la editorial SGEL.

⁴⁶ Manual elaborado por Cruz Roja para la enseñanza de E/LE a inmigrantes con el objetivo de afianzar los conocimientos con los que cuentan al inicio del curso y ampliar el léxico relacionado al ámbito del trabajo: https://www.cruzroja.es/portal/page?_pageid=33,80171&_dad=portal30&_schema=PORTAL30.

⁴⁷ Libro que incluye textos y relatos cortos con los que se pretende fomentar la expresión oral y la comprensión lectora. Publicado por la editorial SGEL.

- Cultura: se desenvuelven en español y están interesados en conocer otros aspectos culturales.
- Iniciación I: tienen estudios, pero no entienden ni hablan nada en español.
- Iniciación II: tienen estudios, pero hablan muy poco en español.
- Medio: entienden y hablan con vocabulario reducido y elementales construcciones lingüísticas.
- Avanzado: entienden cualquier tipo de mensajes, pero tienen dificultades para expresarse correctamente.

La frecuencia de clases por semana es de dos días a razón de 1 hora y media (3 horas semanales), la duración es la que sigue el curso escolar en el sistema de educativo público en España, es decir, los cursos empiezan en septiembre y concluyen en junio; en este periodo el alumno podrá avanzar o permanecer en un curso según lo estimen los profesores.

5.4. Información recopilada en tablas

INSTITUCIONES QUE OPERAN A NIVEL NACIONAL								
	Personal docente	1ª toma de contacto	Agrupación por niveles	Programación	Materiales	Metodología	Distribución horaria	DELE A2 / CCSE
Accem	64 personas contratadas y 85 personas voluntarias.	Análisis de situación personal, de necesidades y prueba de nivel de idioma.	Alfabetización, A1, A2, B1.1, B1.2, B2.1, B2.2, C1.1 y C1.2	Cuentan con una programación específica de creación propia para cada nivel.	Se valen de múltiples manuales de E/LE y de materiales elaborados por profesores y/o voluntarios.	Enfocada a la acción: enfoque por tareas.	- A1 -A2: cursos intensivos de 10-15 horas y 5-12 horas semanales (120-140h en total). - Resto de niveles: cursos extensivos de entre 5-8 horas semanales (100-120h en total).	Preparan a sus alumnos para: - DELE A2 - Prueba CCSE - Examen de competencias clave (Niveles 2 y 3).
CEAR	Personal de la empresa contratada mediante concurso.	Prueba de nivel inicial.	Refuerzo de alfabetización, A1.1, A1.2, A2.1, A2.2 y B1.	Cuentan con una programación específica de creación propia para cada nivel.	Seleccionados/ elaborados por cada profesor.	Seleccionada por cada profesor.	La que determina el <i>Manual de Gestión</i> .	No se preparan las pruebas.
Cruz Roja	El grueso del personal es voluntario, aunque se cuenta con personal contratado y recursos externos.	Prueba de nivel inicial.	- Itinerario 1 (Alfa.). - Itinerario 2 (A1). - Itinerario 3 (A2). - Itinerario 4 (B1-B2). - Itinerario 5 (C1-C2).	El coordinador encargado de cada provincia coordina junto con los profesores voluntarios estos 3 aspectos para que exista homogeneidad.			Dependiendo del itinerario y del programa o fase de acogida. Se tomó como referencia lo estipulado en el <i>Manual de Gestión</i> .	El programa de Acción Humanitaria se encarga de preparar dichas pruebas.

Tabla 6. Instituciones que operan a nivel nacional.

INSTITUCIONES QUE OPERAN EN MADRID								
	Personal docente	1ª toma de contacto	Agrupación por niveles	Programación	Materiales	Metodología	Distribución horaria	DELE A2 / CCSE
ASILIM	Profesionales de lengua voluntarios.	Prueba de nivel inicial.	Alfabetización, A1 Bienvenida, A1.1, A1.2, A2.1, A2.2 y B1.	Cuentan con una programación específica de creación propia para cada nivel.	Seleccionados por los profesores que imparten las clases en parejas.	Enfocada a la acción: enfoque por tareas.	Cursos de 3 meses: - Extensivos (3h por semana). - Intensivos (7,5h por semana).	Preparación del DELE A2 y de la prueba CCSE.
La Merced Migrac.	2 profesores contratados y alumnos voluntarios derivados de otros sectores de la fundación.	Entrevista, test lingüístico y extralingüístico.	Alfabetización, A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, B1.1 y B1.2.	Programación de elaboración propia para cada nivel que considera en sus descriptores el Duelo Migratorio.	La mayoría de los casos elaboran sus propios materiales. Para alfabetización utilizan Uruk, Oralpa y 9 letras.	Enfocada a la acción: enfoque por tareas.	3-4 horas diarias, 16 horas semanales (140 – 150 h en total.).	No preparan las pruebas.

Tabla 7. Instituciones que operan en Madrid.

SEDES DE DISTINTAS PROVINCIAS								
	Personal docente	1ª toma de contacto	Agrupación por niveles	Programación	Materiales	Metodología.	Distribución horaria	DELE A2 / CCSE
Cáritas Murcia	30 profesores jubilados voluntarios de diversas ramas.	Registro previo y prueba de nivel.	Alfabetización, iniciación y nivel medio.	Secuenciación de las clases por medio de unidades didácticas.	Manuales <i>Para los ciudadanos y ciudadanas del mundo y Español 2000</i> .	Método situacional.	Calendario escolar (septiembre-junio). 1h y 30 min. al día (7,5h a la semana).	Un profesor se dedica a preparar dichas pruebas en exclusividad.
Cáritas Alcalá	2 profesores contratados y 4 personas voluntarias.	Entrevista telefónica personal y una prueba de comprensión y escritura.	Grupos: femenino y mixto. Niveles: alfabetización básica, nivel medio y nivel avanzado.	De elaboración propia basada en centros de interés.	De elaboración propia y extraídos de diversas fuentes.	Basada en centros de interés.	2 clases de 1h y 30 mins (3h semanales). Calendario escolar.	No preparan las pruebas.
València Acull	20 – 30 personas voluntarias.	Prueba de nivel y evaluación de la situación personal.	Alfabetización, A1, A1.1, A1.2, A2, A2.1, A2.2, y B1 (B2 opcional).	Cuentan con varias programaciones de elaboración propia.	Se valen de diversos manuales de referencia.	Constructivista en alfabetización. Selección para el resto de niveles en función del manual.	2 horas al día dos veces por semana (4 horas semanales). La duración la establece la necesidad del alumno.	Preparan ambas pruebas con diferentes manuales específicos.
Murcia Acoge	15-20 personas voluntarias.	Prueba de nivel inicial.	Lectura y escritura I, Lectura y escritura II., Neolectores, Cultura, Iniciación I, Iniciación II y Medio.	Imposibilidad de anuar programaciones y metodologías debido a la movilidad interna del alumnado. Sí hay homogeneidad en el uso de materiales: <i>Mil y una palabra, mil y una ilustración, Proyecto integra, Curso intensivo de español, Aprendiendo un idioma para trabajar e Historias para conversar.</i>			1h y 30 minutos dos veces por semana (3h semanales). Duración según calendario escolar.	Preparan ambas pruebas.

Tabla 8. Comparativa entre sedes de distintas provincias.

6. Discusión sobre los resultados obtenidos

Con el fin de llevar a efecto una discusión sobre los datos recabados en el estudio, vamos a comparar los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas previamente con las propuestas metodológicas que han sugerido diversos autores en artículos sobre la enseñanza del E/L2I. Los textos seleccionados son los que siguen: *La enseñanza del español a inmigrantes. Lejos de la improvisación: la docencia reflexiva* de Puerta (2016); “Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes” de Hernández y Villalba (2010); *La enseñanza de la L2*

para inmigrantes adultos: necesidades, estrategias, dificultades y maneras de aprender de García Mateos (2008) y *La formación de estudiantes universitarios para enseñar el español como segunda lengua a alumnos inmigrantes en España* de Níkleva y Contreras-Izquierdo (2020). En relación a los cursos, y más concretamente a su duración, Hernández y Villalba (2010) defienden que: “para un estudiante adulto resulta muy complicado participar en un programa de estudios estable y de larga duración ya que los problemas personales, laborales y familiares dificultan la asistencia continuada y la dedicación plena al estudio” (176); estamos de acuerdo, en parte, con dicha información, pues la mayoría de instituciones y el propio *Manual de Gestión* contemplan únicamente cursos intensivos con una duración que oscila entre los 3 y 5 meses. No obstante, si cotejamos la información extraída del estudio, podremos puntualizar que no para todos los estudiantes es un impedimento seguir cursos que abarquen un curso lectivo completo, pues como sucede con las sedes de *Cáritas* y con *Murcia Acoge* se emplean de manera eficiente cursos que siguen la duración del año escolar en España para con los alumnos inmigrantes. Por otra parte, Hernández y Villalba (2010: 164) señalan que la enseñanza del español es concebida como “una más de las múltiples carencias educativas/formativas que acompañan al inmigrante”, por lo que, señalan, incide directamente en la escasa formación didáctica exigida a los profesores y las bajas exigencias de los programas a seguir. Pues bien, es cierto que es muy elevado el número de profesores voluntarios en las aulas, llegando incluso a conformar la totalidad de docentes en algunas instituciones como en las sedes de *RedAcoge* o en *Cáritas Murcia*; sin embargo, en sedes como *ASILIM* solo se seleccionan personas con experiencia en la enseñanza de segundas lenguas o con estudios en Filología Hispánica, mientras que *Accem* por su parte, imparte cursos de formación del profesorado de E/L2I, por lo que la profesionalización del profesorado es un factor que parece estar instaurándose paulatinamente. No obstante, tras comprobar los requisitos exigidos a los profesores voluntarios en la mayoría de asociaciones, se ha de considerar la conclusión presente en el trabajo de Níkleva y Contreras-Izquierdo (2020: 516) que expresa de claro manifiesto la imperante urgencia de profesionalizar y completar la formación del conjunto de profesores que imparten E/L2I:

El estudio confirma el desajuste existente entre la formación de los futuros docentes y la demanda laboral o la realidad laboral, en la que se van a enfrentar a las dificultades y diferencias específicas en la atención al alumnado extranjero en comparación con el alumnado nativo (...). Creemos que se trata de una laguna que urge subsanar, porque la competencia en español como lengua vehicular mejorará el rendimiento académico de los alumnos

inmigrantes y, además, la competencia comunicativa en español es la vía más eficaz para la integración social y cultural de este colectivo.

En relación con los programas, parece ser que desde el año de publicación del artículo de Hernández y Villalba 2010, hasta el presente año, las instituciones han hecho hincapié en la selección y/o elaboración de programaciones, pues seis de las nueve asociaciones entrevistadas se valen de las mismas para andamiar sus cursos. No hemos de pasar por alto, al igual que hace Puerta (2016: 561), que “al no estar sometidos a un currículo «oficial», las decisiones en la programación se toman a partir de factores determinados por el grupo concreto de alumnos del aula en un momento dado”, por tanto no nos encontramos ante la rigidez de currículos oficiales cerrados pero tampoco ante la improvisación y el libre albedrío en las aulas. Podemos señalar que las programaciones empleadas funcionan como el almacén que sustenta la consecución exitosa de los cursos, aportando cierta flexibilidad a la toma de decisiones del docente para con sus alumnos.

En lo referido a la organización y distribución de los grupos, son muchos los autores que defienden la importancia que juega el MCER a la hora de establecer los mismos, así lo defiende, por ejemplo, García Mateos (2008: 52): “se tendría que partir del Marco de referencia europeo y adecuar las propuestas al mismo”. Ciertamente es que en la mayor parte de las instituciones que hemos analizado, se toman como referencia los postulados del MCER e incluso la nomenclatura empleada en el documento; sin embargo, en las sedes de *Cáritas*, hemos podido observar cómo la distribución de niveles difiere de la anteriormente citada empleando en sus sedes de Murcia y Alcalá de Henares los niveles *alfabetización*, *iniciación y medio* y *alfabetización básica*, *nivel medio* y *nivel avanzado* respectivamente. De igual manera, la sede de *Murcia Acoge* se vale de su propia distribución de niveles dividiéndolos en *Lectura y escritura I*, *Lectura y escritura II*, *Neolectores*, *Cultura*, *Iniciación I*, *Iniciación II* y *Medio*. No se ha de pasar por alto, que instituciones como *ASILIM*, pese a seguir las directrices del MCER, también incorporan niveles propios como el *A1Bienvenida*. Del mismo artículo de García Mateos (2008: 52), destaca también la defensa a ultranza de los enfoques comunicativos en el aula de E/L2I

Se desarrollará un enfoque comunicativo y funcional en todo momento empleando también el máximo de recursos para facilitar que el alumno desarrolle las propias estrategias. Las metodologías adecuadas serán las propias de los enfoques comunicativos y los materiales los más adecuados a cada realidad.

Cierto es también que en la mayoría de las asociaciones analizadas imperan los enfoques comunicativos como método de enseñanza de E/L2I. No obstante, no debemos pasar por alto que asociaciones como *Cáritas Murcia* con su metodología situacional, *València Acull* con su metodología constructivista en alfabetización o *Cáritas Alcalá* con su metodología basada en centros de interés imparten de igual manera sus cursos de español. Demostrando que el enfoque comunicativo pese a ser muy recurrente, no es el único empleable.

En lo referido a los materiales, poco podemos señalar pues hemos presenciado la infinidad de materiales y manuales en los que cada asociación se apoya para impartir sus cursos, desde *Español 2000* hasta *Oralpha* pasando por el instrumental de elaboración propia. Presenciamos pues, que, pese a que la mayoría de recomendaciones de los autores de los citados trabajos son seguidas por las instituciones, hay otras tantas que en muchos casos no lo son por diversos motivos. Este factor no evidencia un claro retraso de aquellas instituciones menos reguladas, sino que, para ellas, los métodos empleados desde años atrás les han otorgado los medios necesarios para llevar a cabo sus encomiendas para con sus estudiantes y que el hecho de cambiar de proceder o materiales pueda entorpecer el aprendizaje en los primeros años de establecimiento y rodaje de los mismos.

7. Conclusiones

A grandes rasgos podemos percibir cómo cada vez se van asemejando más los métodos de enseñanza de esta materia, muy probablemente influenciados por los postulados del *Manifiesto de Santander* y las *Propuestas de Alicante*; sin embargo, si nos fijamos en los procedimientos de asociaciones como *Cáritas* o *Murcia Acoge* nos daremos cuenta de que dichos postulados no son tenidos en cuenta, por lo que podemos señalar que la unificación metodológica es un hecho que se está dando en la actualidad pero cuyo avance no es ni mucho menos el esperable allá por el 2006. En el estudio que ahora concluimos, tan solo hemos podido analizar unas pocas subsedes de ciudades no tan importantes como Barcelona o Madrid, por lo que una posible línea de investigación futura la encontramos en el tratar de extraer muestras de cada una de las comunidades autónomas que conviven en el territorio nacional para poder trazar de un modo más preciso una línea procedimental de la situación actual de la enseñanza de E/L2I. Gracias a este estudio, lo que sí podemos inferir es que en las asociaciones más “grandes”, las que cobran mayor importancia dentro del panorama nacional, sí se respeta, en gran parte, lo propuesto en Alicante en el año 2006, mientras que en asociaciones menos

especializadas en la enseñanza de E/L2I dichos postulados, como señalábamos, no son seguidos del todo.

Aunque resulte utópico, defendemos que lo idóneo sería que se unificasen los procedimientos, que se elaborase un plan general y que se llevase a cabo de la misma manera en todas las sedes que deseen impartir E/L2I, para ello se ha de seguir investigando para desarrollar un diseño curricular acorde a las necesidades más acuciantes a las que se enfrentan este tipo de estudiantes. De igual manera, se debería de investigar qué metodología de las usadas ofrece mejores resultados en el alumnado. Para dicho cometido, puede resultar muy provechoso el tomar como base el plan elaborado por el Ministerio en su *Manual de Gestión*, pues como hemos podido comprobar, al ser un documento oficial, las asociaciones lo han ido siguiendo rigurosamente, tomándolo a su vez como un plan vertebrador que les guía en la planificación de sus cursos. No se trata de erradicar por completo metodologías anteriores, sino establecer un marco regulado que puedan seguir las asociaciones pudiendo emplear la metodología que crean conveniente según las necesidades de su colectivo de alumnos. Como propuesta añadida al *Manual de Gestión* y a un posible diseño curricular reglado, nos gustaría sugerir que, en lugar de centrar los esfuerzos en conseguir que los alumnos obtengan una acreditación oficial de competencia de lengua de un nivel A2 (hecho que nos parece fundamental), se podría incentivar, para motivar al alumnado, la realización de las pruebas para la obtención oficial de un nivel B1, lo que les abriría las puertas de una posible carrera universitaria dentro de los países que conforman el espacio Schengen⁴⁸. La medida propuesta posiblemente motive más a los alumnos de edades tempranas (18-30 años), ya que les daría las alas para poder desarrollar todo su potencial, personal e intelectual, y no estarían sujetos a la realización de duros trabajos en condiciones precarias.

En relación con el personal docente, también hay mucho trabajo por hacer. Como enseñanza de una lengua, a fin de cuentas, se han de exigir unos mínimos conocimientos sobre lengua y docencia a las personas que, voluntarias o no, decidan impartir las clases. Debemos dejar de lado la idea de que al ser personas voluntarias no se les pueda exigir un mínimo de competencia lingüística y de saber proceder con tan específico alumnado; lo que sí se ha de tener en cuenta con el personal voluntario, es, como su propio apelativo indica, la voluntad que manifiestan de querer ayudar a otras personas. Dicha ayuda debería ser recompensada con

⁴⁸ Listado de 26 países europeos que desde 1995 eliminaron sus fronteras a nivel migratorio para favorecer sus interrelaciones y la libre circulación. Véase <https://www.schengenvisainfo.com/es/schengen-paises/>.

formación gratuita y de calidad que les aporte las herramientas necesarias para su desarrollo global como profesores competentes de una lengua. Defendemos la creencia de que sería un primer paso para la regulación y dignificación del oficio de profesor de enseñanza de E/L2I. Otra propuesta, que desde aquí queremos lanzar, reside en alentar a las universidades a crear grupos de voluntariado basados en la metodología *Aprendizaje Servicio* para que, de esta manera, se pueda formar a los docentes voluntarios.

Partiendo de nuestra propia experiencia podemos señalar que la *Universidad de Alcalá* actualmente realiza su voluntariado con dicha metodología, con convenios de colaboración con instituciones como *Accem Guadalajara* impartiendo clases de E/L2I⁴⁹. Desde la propia *Universidad de Alcalá* se llevan otros proyectos muy interesantes y beneficiosos para la mejora de la enseñanza del E/L2I como lo son el *Grupo de Investigación en Enseñanza de la Lengua Española a Niños y a Adolescentes* (ELENyA⁵⁰) y el *Grupo de Innovación en Enseñanza de la Lengua Española a Niños* (GIELEN⁵¹).

Como apreciación acerca de los materiales y manuales específicos que encontramos para la enseñanza de E/L2I hemos de señalar que, pese a que editoriales como *Edinumen* y *Anaya* allá por el año 2006 pusieron su sello en las propuestas de Alicante dando a entender que destinarían esfuerzos a desarrollar materiales específicos para el alumnado que nos ocupa, son pocos o nulos los manuales que podemos encontrar en las grandes editoriales de la enseñanza de E/LE, tal y como pasa con *SGEL* o *EDELSA*. Entendemos que las editoriales vivan de vender libros y que el alumnado al que nos referimos no pueda sufragar los costos de los materiales, mas no es razón de peso para que no se haya publicado ningún material relevante desde la publicación de *Horizontes. Español lengua nueva*. Lamentablemente, muchas asociaciones han de valerse de manuales de ELE comercializados que están destinados a un público cuyas necesidades, problemáticas e intereses están en las antípodas de las de los estudiantes de E/L2I. Resultaría muy útil que las grandes editoriales dedicaran esfuerzos a elaborar material y contenidos aplicables a las aulas a las que nos enfrentamos; entendemos que no lo puedan publicar en formato físico pues probablemente no saldría rentable, pero sí como material online de fácil acceso, tal y como podemos encontrar en la página web

⁴⁹ Para más información acerca del programa véase: https://www.uah.es/export/sites/uah/es/vivir-la-uah/participacion/cooperacion-voluntariado/voluntariado/.galleries/documentos/Accem_Clases-de-castellano.pdf.

⁵⁰ <https://gielen.web.uah.es/wp/index.php/inicio-elenya/>.

⁵¹ <https://gielen.web.uah.es/wp/index.php/iniciogielen/>.

<https://espanolparainmigrantes.wordpress.com/>. Finalmente, podemos aseverar que los objetivos propuestos al inicio han sido cumplidos satisfactoriamente, encontramos en el presente trabajo un informe valorativo que capacita a la persona o institución interesada en trazar un diseño curricular óptimo para alumnos de E/L2I a hacerlo con un informe claro y detallado del estado de la cuestión en la actualidad, la base de una propuesta sólida de atención al inmigrante. Como expresábamos con anterioridad se trata de un primer análisis al que se debería someter a las intuiciones que operan en el territorio nacional, lo que precisaría de más tiempo y una mayor colaboración por parte de las instituciones.

8. Referencias bibliográficas

- Achotegui, J. (2012): “Emigrar hoy en situaciones extremas. El síndrome de Ulises”, *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 30 (2), pp. 79-86. Recuperado de: <http://revistaaloma.net/index.php/aloma/article/view/171/108>
- Álvarez, I. M., y L. Z. Varela (2009): “El Manifiesto de Santander y las Propuestas de Alicante. La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y refugiados”, *SL&I en red: Segundas Lenguas e Inmigración en red*, 2, pp. 90-103.
- Calvo, V. G. (2005): “El duelo migratorio”, *Trabajo Social*, (7), pp. 77-97. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/8477>
- Camacho, M. T. (1999): “La labor de Cáritas-Murcia en favor de la integración social y cultural del inmigrante. Sus proyectos en marcha: Padres e hijos y Atención y seguimiento de familias de inmigrantes”, *Anales de Historia Contemporánea*, 15, pp. 265-274. Recuperado de: <https://revistas.um.es/analeshc/article/view/86671>
- Duroux, R. (2000): “España país tradicional de inmigración. Los auverneses de Castilla y sus fuentes” *Migraciones y Exilios: Cuadernos de la Asociación para el estudio de los exilios y migraciones ibéricos contemporáneos*, 1, pp. 97-127.
- García Mateos, C. (2008): *La enseñanza de la L2 para inmigrantes adultos: necesidades, estrategias, dificultades y maneras de aprender*. Universidad Internacional de Andalucía: España. Recuperado de: <https://dspace.unia.es/handle/10334/115>.
- Hernández, M. T. y F. Villalba (2010): “Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes”, *Monográficos marcoELE*, 10, pp. 163-184. Recuperado de: https://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.villalba-hernandez.pdf.

- Hernández-Conesa, J. (2014): “150 años de la Cruz Roja Española: la acción humanitaria como derecho humano”, *Index de Enfermería*, 23 (4), pp. 260-263. DOI: <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962014000300014>.
- Instituto Cervantes (2004): *Manifiesto de Santander. La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y refugiados*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/documentos/manifiesto.htm.
- Nieto Morales, C. y M. J. Vázquez-Fernández (2016): *España de país de emigración a país de inmigración: testimonios y relatos de vida de personas inmigrantes que residen en España. Una mirada desde la perspectiva de los sentimientos vividos*, Madrid: Dykinson.
- Níkleva, D. G., y N. M. Contreras-Izquierdo (2020): “La formación de estudiantes universitarios para enseñar el español como segunda lengua a alumnos inmigrantes en España”, *Revista signos*, 53 (103), pp. 496-519. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v53n103/o718-0934-signos-53-103-496.pdf> DOI: 10.4067/S0718-09342020000200496
- Ortiz, E. G., y V. K. Ruiz-Zorrilla (2013): “Un caso extremo de clase plurilingüe y heterogénea: inmigrantes refugiados”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 13, pp. 1- 11. Recuperado de: https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5322d2ba163f4.pdf
- Puerta, M. J. L. (2016): “La enseñanza del español a inmigrantes. Lejos de la improvisación: la docencia reflexiva”, *La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE*, pp. 559-568.
- Real Academia Española: *Diccionario panhispánico del español jurídico.*, [versión en línea]. <https://dle.rae.es> [27 de mayo de 2021]
- Rodríguez, P. G. (2011): *Inmigración y diversidad cultural en España. Un análisis histórico desde la perspectiva de los derechos humanos* [Tesis doctoral publicada], Ediciones Universidad de Salamanca: España. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=100063>
- Sáez, F. T. (2005): “Una lectura del Informe del Defensor del Pueblo: La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico”, *Biblioteca ELE, Centro Virtual Cervantes*. Recuperado de:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/documentos/lectura.htm.

Universidad de Alicante (2006): *Propuestas de Alicante. II Encuentro de Especialistas en la Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes*.

Vera, P. H. (2020): *Fenómeno migratorio en España durante el siglo XXI y sus repercusiones económicas en la actualidad*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia. Recuperado de: https://www.um.es/documents/2918258/18874499/Escrita_CCSS_IES+Ruiz+de+Alda+-+copia.pdf/d28cbd78-9cfc-4f11-83eb-foo1358a6583

Zamora, J. A. (2003): *Ciudadanía, multiculturalidad e inmigración*. Navarra: Verbo Divino. Recuperado de: <https://elibro.net/es/ereader/bibliouah/101131?page=167>

The background of the page 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, abstract aesthetic. The word "Aula" is centered within this band.

Aula

La enseñanza de ELE a niños y adolescentes a través de los textos literarios

Patricia Colomo Nieto

Universidad de Alcalá

RESUMEN: A pesar de los numerosos estudios e investigaciones realizados por lingüistas y profesionales expertos en la enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera, existe todavía a día de hoy un gran vacío de información con respecto a la enseñanza de la materia a niños y adolescentes, así como respecto al uso del texto literario como recurso dentro del aula. Asimismo, apenas se encuentran estudios sobre sendas vertientes unificadas como una sola: la enseñanza de ELE a niños y adolescentes a través de los textos literarios. Por este motivo, este trabajo presenta un estado de la cuestión sobre la importancia de tener en consideración las características de los niños y adolescentes como aprendientes de una lengua extranjera y cómo el proceso de enseñanza-aprendizaje difiere del de los adultos, unido a las ventajas y desventajas del uso del texto literario como recurso en el aula de ELE.

PALABRAS CLAVE: ELE, niños, adolescentes, literatura, cuento, cómic.

Teaching Spanish as a second language to children and adolescents through the literary text.

ABSTRACT: Despite the numerous research carried out by linguists and experts in teaching Spanish as a second language, there is still today lack of information available regarding the teaching of this subject to children and adolescents, as well as regarding the use of the literary text as a resource in the classroom. Likewise, there are hardly any studies on these issues unified as a single one: the teaching of Spanish as a foreign language to children and adolescents through literary texts. For this reason, this paper presents a state of the issue on the importance of taking into account the characteristics of children and adolescents as learners of a foreign language and how the teaching-learning process differs from the adults, in addition to a state of the issue about the advantages and disadvantages of using the literary text as a resource in the Spanish as a foreign language classroom.

KEYWORDS: Spanish as a Foreign Language, children, teenagers, adolescent, literature, story, comic.

1. Introducción

A pesar de los múltiples estudios e investigaciones que han tenido lugar, especialmente desde la segunda mitad del siglo XX en adelante, sobre la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) o como segunda lengua, encontramos actualmente una gran falta de información sobre cómo abordar de forma adecuada y significativa una clase de ELE a aprendientes niños y adolescentes. Otra importante cuestión dentro de la materia que todavía no se ha definido con claridad es el hecho de si un texto literario es realmente un buen recurso en el aula de ELE que permita trabajar las cuatro macrodestrezas de la lengua y no solo la competencia lectora.

El objetivo principal de este trabajo es intentar recapitular la información más relevante sobre estas cuestiones, la cual permita aportar un poco de luz en el asunto. De igual manera, al ser dos materias cuyos estudios hasta el momento están muy poco cohesionados y apenas conectados, se intentarán relacionar entre sí. En definitiva, ambas vertientes comparten un punto de origen en común, el cual es la enseñanza del español como lengua extranjera. Por lo que su conexión debería estar, no solo más que justificada, sino que considero que debería haber más estudios e investigaciones al respecto.

El aprendizaje de una lengua extranjera por parte de este grupo de edad joven se ve influenciado por unas características en los factores cognitivos y afectivos de los alumnos que difieren mucho de las de los adultos. Dichas características provocan que el proceso de aprendizaje por parte de los discentes niños y adolescentes se lleve a cabo con base en sus respectivas particularidades y, por tanto, el proceso de enseñanza debería estar ajustado a sus necesidades para garantizar el éxito de la clase. Sin embargo, ante la falta de estudios y materiales adecuados para sus alumnos jóvenes, la solución que muchos profesores de ELE aplicaron fue el uso de materiales y manuales creados *a priori* para estudiantes de ELE adultos. El problema surge debido a que estos materiales no cubren las necesidades de los discentes niños y adolescentes y, por ende, el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve degradado a no cumplir de forma tan exitosa con los objetivos de la materia.

En consecuencia, en el primer capítulo de este trabajo se han recopilado las principales características del proceso de aprendizaje del alumnado niño y adolescente que el docente de ELE debe tener en cuenta en sus clases. Además, se ofrecen una serie de pautas que este ha de seguir para poder tomar como base dichas características a la hora de diseñar y desarrollar las actividades con las que trabajará en el aula. Se ha realizado a su vez un resumen sobre los

métodos y enfoques que encontramos en la enseñanza de ELENyA¹ hasta la fecha y cómo estos podrán ser el fundamento del currículum que se desarrolle para el curso.

El segundo capítulo, centra su estudio en un marco teórico que recoge la recopilación de información sobre el uso del texto literario escrito como recurso en el aula de ELE. Se expondrán las principales ventajas sobre este recurso y cómo explotarlo de forma adecuada para sacar el máximo provecho de sus posibilidades. Se le otorgarán al docente una serie de pautas para que la selección del texto sea la adecuada dependiendo de si el texto a elegir debe ceñirse a unos objetivos concretos o si, por el contrario, los contenidos de gramática, léxico, cultura, etc., se sacarán a partir de este.

Además de los contenidos gramaticales y los contenidos socioculturales de la lengua meta, la competencia lectora de nuestros alumnos y sus experiencias previas ante la lectura serán factores fundamentales que determinarán cómo se debe abordar el texto literario en el aula. En este capítulo se hará hincapié en cómo la motivación es un factor de gran relevancia que permitirá a nuestros alumnos disfrutar del texto y despertar su curiosidad. Si el docente consigue que sus alumnos se conviertan en lectores por placer incluso fuera del ámbito académico, conseguirá haber creado lectores de por vida que pueden aprender de forma autónoma una lengua extranjera gracias a una fuente de input inagotable.

De la mano del factor de la motivación, veremos cómo el uso de textos multimodales como los cómics adquiere un protagonismo clave en la enseñanza de ELE. Asimismo, las herramientas TIC jugarán un papel muy importante a la hora de acercar la literatura a nuestros alumnos en esta era tecnológica en la que nos encontramos. Nadie dijo que la literatura no pudiera ser digital, al igual que la enseñanza de lenguas. Estas herramientas crearán un ambiente lúdico y entretenido que ayudará a nuestros discentes de ELE a abordar las tareas con más ánimo. La familiaridad de los alumnos con la tecnología generará connotaciones afectivas positivas en su aprendizaje.

Asimismo, formaremos parte del gran debate que existe sobre si el texto literario con el que se trabaje en clase debe estar adaptado o no al nivel de lengua que tengan nuestros alumnos y a los contenidos específicos que se quieren enseñar o practicar en el aula. La posición por la que se optará en este trabajo será la de no adaptar el texto literario para mantener la originalidad. De esta manera, la esencia del texto queda intacta y este se mantiene

¹ Español como Lengua Extranjera a Niños y Adolescentes.

como una muestra real de la lengua. Veremos que, por el contrario, muchos autores prefieren adaptarlos o crear textos *ad hoc* para evitar así perder tiempo en su búsqueda del texto o fragmento perfecto y asegurarse de que este se ciñe a los objetivos del curso.

Por ello, se ha creado una antología de textos con sus respectivas secuencias didácticas para poder hacer el trabajo del docente más fácil y para que el uso de la literatura como recurso en la enseñanza de lenguas extranjeras no caiga en el olvido. Esta antología se puede encontrar en el anexo del presente trabajo y expresa de forma común todos los contenidos expuestos en los dos capítulos. Será el manifiesto de las características principales que deben basar la enseñanza de ELE a niños y adolescentes a través del texto literario. Cabe destacar que el perfil de alumnado al que van dirigidas las actividades son niños o adolescentes que aprenden español como lengua extranjera en un contexto de no inmersión.

La metodología que se ha seguido para llevar a cabo el presente trabajo se centró en la búsqueda y lectura de las últimas publicaciones respecto a los temas tratados en ambos capítulos. Para comenzar, mi tutora Fernández López puso a mi disposición el volumen sobre el cual he basado la mayor parte del apartado de la enseñanza de la literatura en ELE. Este volumen se titula *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE (2011)* y se trata de una recopilación de mesas redondas, conferencias, talleres y otras ponencias respecto al tema en cuestión. De esta obra se ha trabajado solo con base en los documentos que más se ceñían al tema en cuestión en el presente escrito. Algunos de los autores que pertenecen a este volumen y cuyos textos me han servido de mucha ayuda en mi estudio son: Bouchiba Ghlamallah, Hernández Páez, Martínez García, Mir Fernández y Sanmartín Vélez, entre muchos otros. Asimismo, Fernández López fue tan amable de recomendarme la lectura de un TFM del que ella misma fue directora unos años atrás. Villaverde López, antigua alumna de nuestra universidad, hizo magníficas aportaciones sobre la enseñanza de ELENyA.

Tomando como base de mi búsqueda el nombre de mi tutora, encontré en el catálogo de la Universidad de Alcalá dos obras que sirvieron como base del primer capítulo de este trabajo: Fernández López junto a otros expertos en el proceso de enseñanza-aprendizaje presente en ELENyA como son Martí Sánchez, Eusebio Hermira y Gómez Huguet.

Gracias a las asignaturas y los talleres impartidos en el Máster de Formación del Profesorado ELE durante el curso 2021-2022 de la Universidad de Alcalá, pude encontrarme

con otros textos que incluí en mi estudio de autores como Linares Garriga, Miras Páez, Sancho Pascual, Villalba Martínez y Hernández García.

De forma autónoma, realicé mi búsqueda a través de internet para poder encontrar el resto de las publicaciones que necesitaba. El buscador académico de Google (Scholar Google) fue una herramienta muy útil. A todas las búsquedas les apliqué el filtro para que mostrara únicamente las obras que hubieran sido publicadas a partir del año 2015. Con palabras clave como *ELE textos literarios* o *ELE a niños* pude encontrar las publicaciones de Jiménez González, Karagjounkova y Asensio Pastor. De igual manera, pero esta vez filtrando mi búsqueda en publicaciones en lengua inglesa y con las palabras clave *literature Spanish teaching*, llegaron a mi alcance las lecturas de los autores Soliman y Domínguez Romero, Bobkina y Stefanova.

Siguiendo las mismas directrices, realicé mi búsqueda en el catálogo online de la UAH filtrando las publicaciones posteriores al año 2018. *Adaptación del texto en ELE* fueron las palabras clave que me llevaron a la lectura de la obra de Cabanes González. Finalmente, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) y el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) no podían faltar en este estado de la cuestión.

2. La enseñanza de ELE a niños y adolescentes

En los últimos años, la enseñanza de español como lengua extranjera está cobrando cada vez más notoriedad debido al gran número de personas interesadas por esta lengua. Con este auge de atracción por el estudio del español, también aparecen numerosos y diversos grupos de estudiantes con necesidades muy diversas entre sí: alumnos adultos, adultos inmigrantes, niños inmigrantes, estudiantes en contexto de inmersión, estudiantes de español para fines específicos, niños y adolescentes, entre otros. Sin embargo, todavía no se percibe un desarrollo de manuales y currículums específicos para algunos de los tipos de alumnado mencionados, en nuestro caso los niños y adolescentes, así como una formación especializada para los docentes de cada caso.

Esta falta de estudio de cada grupo y de materiales adaptados genera un gran vacío a la hora de atender a las necesidades de cada grupo de discentes, tanto en las actividades impartidas por el docente, como en los contenidos y el desarrollo de la clase, que pueden ocasionar que la situación de aprendizaje sea menos significativa y satisfactoria.

En el presente capítulo se van a analizar y desarrollar las principales características que atañen a la enseñanza de español como lengua extranjera a niños y adolescentes, más

concretamente a discentes cuya edad comprende los 9 y los 16 años, que no son inmigrantes y tampoco se encuentran en un programa de inmersión, en contraposición a cómo se genera este proceso en los estudiantes adultos.

2.1. El aprendiz de ELENyA frente al estudiante adulto

En primer lugar, en la enseñanza de ELENyA se distinguen los siguientes grupos de edad: de 3 a 6 años y de 6 a 9 años en cuanto a los niños, de 9 a 12 años se encontrarían los preadolescentes y de 12 a 16 años comprenderían los adolescentes (Eusebio Hermira 2015). Es importante conocer las diferencias en los procesos cognitivos y de adquisición de una lengua en niños y adolescentes, ya que difieren mucho de cómo se manifiestan en los adultos. “La hipótesis postulada por Lennenberg (1967) sobre la existencia de un período crítico sugiere que, una vez llegamos a la pubertad, las habilidades que nos permiten aprender nuestra lengua de forma natural se atrofian debido a la pérdida de plasticidad cerebral después de esta etapa” (Miras Páez y Sancho Pascual 2017: 869). Así pues, una persona podrá aprender una lengua después de la etapa de la pubertad, en cambio lo hará con menor facilidad y requerirá más tiempo. Por ende, esto determina que el aprendizaje de una lengua será diferente entre adultos y niños/adolescentes, factor que el docente debe tener en cuenta a la hora de desarrollar e impartir sus clases.

Para adaptar mejor las clases de ELE a los niños, hay que tener muy presente una serie de factores: entre ellos que la adquisición del lenguaje de un niño está principalmente coordinada con la adquisición de la comunicación no verbal. Un niño no debería recibir de forma pasiva los conocimientos externos, sino que es mejor que el aprendizaje sea mediante ejercicios de carácter activo. Esto genera dificultades en cuanto a que el discente sea capaz de empatizar y entender las percepciones y actitudes de los adultos. El niño actúa mayormente de acuerdo con lo que existe en su mente. Ya que su conciencia aún se encuentra en un estadio de formación, el niño comienza a hablar desde la automatización. Por ello, el docente debe ayudarlo a ver la lengua desde un punto analítico que fomente la desautomatización. De esta manera, toda nueva conducta del niño se adquirirá a partir de un esquema mental ya existente previamente y toda adquisición se sustentará en una adquisición interior (Martí Sánchez 2015).

En cuanto a las principales ventajas en el proceso de aprendizaje de los niños frente a los adultos, los jóvenes aprenden sin comparar la lengua meta con su lengua materna y no cuestionan tanto la diferencia de nuevas estructuras. Su aprendizaje es mucho más intuitivo,

automático y de carácter comunicativo frente al de los adultos, que es más consciente y reflexivo. Esto hace que se acerque al aprendizaje de una lengua materna y sea más natural (Eusebio Hermira 2015). Muchos autores se sorprenden de la rapidez y seguridad con la que un niño aprende una nueva lengua, incluso en menos tiempo que la lengua materna. Los niños transfieren las estructuras de la lengua que ya conocen, su lengua materna, a la comprensión y adquisición de la L2. Sin embargo, dentro del aula el niño presenta una gran desventaja frente a los alumnos adultos y adolescentes, y es que este no tiene la misma madurez cognitiva y, además, le resulta más complicado trabajar de forma autónoma fuera del aula. Una gran ventaja es que los niños concretamente no tienen miedo a cometer errores y la vergüenza no condiciona los factores afectivos del aprendizaje. Sin embargo, la impaciencia del niño, significativamente mayor a la del adulto, podrá ser un hándicap en su proceso de aprendizaje. Con los de menor edad especialmente, la comunicación está basada en formas más simples ya que cuentan con un vocabulario más reducido en su lengua materna (Miras Páez y Sancho Pascual 2017). Es difícil establecer unas características concretas en los aprendientes que se encuentren en la edad preadolescente, ya que estos, se podría decir, se encuentran en un umbral entre los niños y los adolescentes combinando, de esta manera, las particularidades de ambas categorías.

Respecto a los aprendices de entre 12 y 16 años concretamente, los factores psicológicos y emocionales juegan un papel crucial en el adolescente como sujeto del aprendizaje de una lengua extranjera. Los alumnos se encuentran en un período de transición entre la niñez y la edad adulta. Intentan construir su persona y entender quiénes son, a la vez que pasan por un proceso de desarrollo biológico, social, emocional y cognitivo. Los numerosos cambios provocan en el adolescente una gran falta de seguridad en sí mismo así como una búsqueda constante de su personalidad, todo ello influenciado por un alto miedo a la imagen que proyectan a los demás y cómo su entorno les juzga. Por ello, es fundamental que el profesor les apoye y comprenda en esta etapa. La manera más eficaz sería teniendo en cuenta estos factores afectivos en el proceso enseñanza-aprendizaje, para así obtener un resultado más significativo y satisfactorio (Miras Páez y Sancho Pascual 2017).

El proceso de aprendizaje de los adolescentes se va acercando más al del grupo de los adultos, aunque, como se menciona anteriormente, la plasticidad del cerebro del adolescente aún es mejor que la del adulto y, por tanto, tienen una mayor facilidad para aprovechar sus capacidades cognitivas y adquirir nuevos conocimientos. La influencia de su lengua materna se proyecta de forma más prominente a medida que el discente tiene una edad mayor. Una de

las principales ventajas de este grupo en la clase de ELE es que no tienen miedo a atreverse a conversar en la lengua meta activando los recursos que poseen e ignorando sus limitaciones, lo que genera un output repleto de errores. Se disminuyen así los espacios de silencio entre los sujetos. El desarrollo en la adquisición de la lengua da resultados con una gran variabilidad dependiendo del individuo, a diferencia de como ocurre en los niños, cuyo proceso es más general y homogéneo. Los jóvenes comienzan a reflexionar sobre la lengua y cuestionarse sobre lo que están aprendiendo. Las situaciones reales y cercanas harán que su adquisición sea más fácil y satisfactoria (Villalba Martínez y Hernández García 2001).

Las actividades con las que mejor se trabaja en este grupo de estudiantes son aquellas que combinen actividades principalmente comunicativas, es decir, que sigan el método comunicativo despertando la curiosidad y el interés de los alumnos, e integren su yo, apelando así a los factores afectivos del alumno. Debido a la gran influencia de los procesos cognitivos, metacognitivos y afectivos en los adolescentes, la acción didáctica deberá estar centrada en otorgar al alumno el protagonismo y hacerle el agente responsable de su propio aprendizaje gracias al desarrollo de su autonomía e independencia. Esta autonomía será mucho más fácil inculcarla en los adolescentes que en los niños. Asimismo, el desarrollo de una conciencia y una conciencia lingüística, básica en la evolución de la competencia comunicativa, benefician a esta atención y curiosidad por la lengua y van estrechamente de la mano junto a las emociones que mueven a la acción (Fernández López y Martí Sánchez 2019).

En cambio, algunas de las ventajas de los adultos que aprenden una lengua extranjera frente a los estudiantes niños y adolescentes son, por ejemplo, que los mayores son mucho más disciplinados en su estudio, además, tienen como ayuda el factor de la motivación ya que cuentan con un porqué del aprendizaje. Han elegido el aprendizaje de forma voluntaria y sostienen un objetivo concreto o una meta que alcanzar. Los adultos escogen qué quieren aprender y son más selectivos y autocríticos a la hora de decidir a qué contenidos quieren dedicar más tiempo y cuáles pueden dejar de lado. Tienen un sentimiento de autocrítica que les permite seleccionar los contenidos que les resultan más difíciles de adquirir o comprender, o aquellos a los que necesitan dedicar más horas de estudio porque se dan cuenta de que no los dominan. Es decir, los adultos disponen de hábitos y estrategias de aprendizaje (Eusebio Hermira 2015).

2.2. Metodología

Para que el proceso enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua sea efectivo y significativo, es importante que alumno y docente cooperen durante dicho proceso. “El maestro debe estar atento a las necesidades, capacidades, actitudes de su alumno y éste debe implicarse y reflexionar sobre su propio aprendizaje de una manera consciente y responsable, esto es, debe desarrollar su propia conciencia lingüística” (Fernández López 2015a: 16). Noam Chomsky, lingüista, filósofo y politólogo, desarrolló dos tipos de teorías diferentes respecto a los diversos tipos de aprendizaje que existen. Chomsky defiende que el aprendizaje puede darse de forma inductiva, en el que el lenguaje se adquiere mediante un proceso de estímulo-respuesta. El niño recibe el input (estímulo), lo imita, lo practica, lo generaliza y, por último, lo refuerza y corrige su respuesta. Por otro lado, el aprendizaje deductivo defiende que el lenguaje se da de forma innata en cada individuo y la información lingüística está almacenada de forma heredada y común a todo lenguaje humano (Fernández López 2015a).

A lo largo de la historia se han desarrollado múltiples teorías de aprendizaje que intentan abordar el aprendizaje de una lengua extranjera desde varias perspectivas. Entre ellas se encuentran: la teoría del procesamiento de la información (basada en el procesamiento del input), la teoría del monitor de Krashen, la hipótesis de la interacción, la negociación del significado, la teoría del esquema o esquemas de conocimiento y el aprendizaje significativo, entre otros. Pero en este trabajo no va a profundizar en cada teoría, ya que se opta por la visión de la era postmétodo. Esta era propone una nueva visión de la enseñanza en la que el docente moldea y elabora sus teorías de enseñanza acorde a su clase. El docente parte de la autoobservación mediante una actitud crítica y reflexiva. El principal objetivo de una clase de ELE a niños y adolescentes debe pretender abarcar en su máximo posible las diez principales macrodestrezas emergentes que desarrolló el autor Kumaradivelu en su teoría de la era postmétodo. Estas macrodestrezas tienen en cuenta que la metodología a seguir sea capaz de

promover la autonomía del alumno, fomentar la conciencia lingüística, activar el descubrimiento o aprendizaje intuitivo, contextualizar el input lingüístico, integrar las destrezas lingüísticas, asegurar la relevancia social, aumentar la conciencia cultural, maximizar las oportunidades de aprendizaje, minimizar los desajustes perceptuales y facilitar la interacción negociada, participativa y significativa (Eusebio Hermira 2015).

A la hora de desarrollar las clases de ELE a estudiantes niños y adolescentes, uno de los principales factores que el docente debe tener presente, si no el más importante, como base

sobre la cual fundamentar las explicaciones y las actividades que se llevarán al aula es que este tipo de estudiantes se caracterizan por ser sujetos activos en su proceso de adquisición de la lengua. La predisposición lingüística de los niños y los adolescentes florecerá gracias a su relación con el ambiente de la clase creado por el docente, el proceso de asociación de la lengua, la repetición del input, la imitación de la lengua meta y la interiorización de los contenidos (reforzado con recompensas), así como la corrección de los errores por parte de la figura adulta (en este caso, el profesor). El desarrollo y la mejora de su competencia comunicativa estarán estrechamente relacionados con su desarrollo cognitivo (Asensio Pastor 2016). En cuanto a otros aspectos generales, con los aprendices más pequeños el papel del docente cambiará y este se convertirá en una figura esencial. A menor edad, mayor necesidad tendrá el niño de ser conducido en su aprendizaje por el profesional y, gracias a la alta capacidad de absorción de conocimientos del niño, la interiorización del input será significativa siempre y cuando el docente consiga llamar la atención del pequeño y mantenerlo atento. Como se mencionó anteriormente, la capacidad de concentración de este grupo es mucho más reducida que la de los adultos. Por tanto, las actividades que se lleven al aula deben ser dinámicas y divertidas. Lo óptimo sería que, mediante la implicación del movimiento físico a través de actividades que incluyan la inteligencia kinestésica, se desarrolle a la vez la imaginación y la creatividad del niño, así como que se le invite a socializar con sus compañeros (Asensio Pastor 2016).

Eusebio Hermira (2015) defiende que, para que la propuesta didáctica del docente sea adecuada, es imprescindible que además de atender a las características principales de cada grupo de edad se tengan en cuenta los siguientes factores que afectan al aprendizaje de una lengua extranjera: los aspectos cognitivos –en los cuales se posicionan las inteligencias múltiples de Gardner–, los aspectos afectivos –como la motivación, la actitud o el estrés– y los aspectos físicos que vendrían a ser los factores neurológicos (Eusebio Hermira 2015). Para atender a estos aspectos y garantizar el éxito de la clase la creación de un ambiente cálido y acogedor para el alumno le permitirá sentirse seguro y reducirá el estrés. La falta de estrés estimulará que se creen relaciones interpersonales y se favorezca así la aparición de la motivación (Gómez Huguet 2015). Según la hipótesis del filtro afectivo, si el niño experimenta malas experiencias dentro del aula, es probable que este hecho termine repercutiendo en el proceso de aprendizaje de la lengua meta. Puede incluso bloquear parcial o totalmente el proceso (Miras Páez y Sancho Pascual 2017).

2.3. Tipos de actividades que se pueden llevar al aula

Es primordial que el docente sea capaz de despertar y mantener la atención de los alumnos, sobre todo de los más jóvenes. El grado de atención que otorguen los alumnos será equivalente al grado de interés y curiosidad que la actividad despierta en ellos. No se debe olvidar que el niño es individualista, le gusta hablar de sí mismo y su entorno, por lo que las actividades que se lleven a clase deberán estar enfocadas en sus experiencias e intereses. Asimismo, las actividades deberán tener en cuenta los neurotransmisores que garantizan despertar dicho interés tan necesario. Entre ellos, se encuentran la dopamina –que se activa mediante el juego, por ejemplo–, noradrenalina –presente en los desafíos– y la serotonina –obtenida mediante una recompensa–. La combinación del estímulo de estos neurotransmisores junto a otros factores como hacer un uso real de la lengua, despertar los procesos cognitivos, tener en cuenta los factores afectivos y la integración de todas las destrezas en un input con un enfoque primordialmente comunicativo, dará lugar a la mezcla idónea para que nuestros alumnos adquieran la nueva lengua (Eusebio Hermira 2015).

Las actividades que se llevan al aula deben seguir un enfoque natural a través de actividades significativas y funcionales. El niño aprende mejor con la diversión y lo hace de forma no consciente, especialmente si está activa y personalmente implicado en la clase (Miras Páez y Sancho Pascual 2017). Los estímulos que reciben los alumnos de forma pasiva se generan mediante el uso de técnicas visuales y gestuales, tales como dibujos y pancartas en la pizarra, objetos reales que pueden tocar, juguetes acordes a su edad, etc., y técnicas verbales, como el empleo de onomatopeyas o la repetición de los términos.

Respecto al aprendizaje activo, el componente lúdico se convierte en un elemento indispensable en el aula. Asensio Pastor (2016: 103) comenta que el juego “exige del aprendiente acción, es decir, tener que interactuar, indagar, reflexionar, crear, etc. Todo esto lo estimulará en diferentes planos (el cognitivo, el afectivo, el lingüístico o el social, etc.) al tener que emplear la lengua para jugar”. Los juegos físicos mantienen a los niños activos y aumentan su grado de concentración. Son, además, una herramienta muy útil a la hora de canalizar y controlar la energía del niño para que la utilicen de forma productiva. Es primordial que el docente actúe como un guía que controle los juegos. Animará al alumnado mediante su propia participación en todas las actividades que proponga. Los juegos serán variados con el fin de evitar que el niño se aburra. Cada uno debe tener su nombre para que sea más fácil identificarlo y estará controlado en tiempo (Asensio Pastor 2016). Los juegos son actividades

universales que no hacen diferencias entre edades ni culturas, por esta razón pueden llevarse a cabo de forma individual, por parejas, en grupos reducidos de tres miembros o en grupos mayores, incluso toda la clase en un mismo equipo, promoviendo así las relaciones entre los alumnos.

Las dinámicas de grupo acercan al aula a un contexto social y su principal objetivo es fomentar las relaciones interpersonales y la sociabilidad entre sus miembros. Estas dinámicas facilitarán el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que gracias a ellas aumentará la motivación de los alumnos mediante la creación de un buen ambiente de trabajo en el aula. Se favorece de este modo la integración, la cohesión grupal y la competencia comunicativa entre los alumnos. Les será más fácil comunicarse en español de forma autónoma haciendo un uso más acercado al uso real de dicha lengua. De esta manera, el alumno se convierte en el agente protagonista del acto comunicativo. Así pues, el docente podrá trabajar los aspectos socioculturales de la lengua y logrará que los alumnos no dependan tanto del adulto, promoviendo así la independencia del discente y el hacerle responsable de su propio aprendizaje. Gracias al juego, el aprendizaje será mucho más efectivo y hará que los alumnos sean capaces de “aprender jugando” (Eusebio Hermira 2015).

De igual manera, mediante el juego se puede hacer uso de las diferentes inteligencias que una persona puede desarrollar: las siete inteligencias de Gardner, que incluyen los diferentes perfiles de alumnos que pueden componer una clase. La inteligencia musical, interpersonal, corporal-cinestésica y espacial-visual, entre otras, se verán implicadas a la vez que se hace un uso de la inteligencia lingüística. Respecto a la inteligencia corporal-cinestésica, el uso de la comunicación no verbal y los elementos paralingüísticos imprescindibles en la comunicación y la enseñanza de una lengua tendrán su oportunidad de estar incluidos en el aula. La motivación está sumamente correspondida con el comportamiento lingüístico de un discente. Si el aprendiente de español es capaz de establecer sentimientos positivos hacia la lengua meta, su actitud en clase mejora y el aprendizaje de ésta es mucho más exitoso (Fernández López 2015a).

El componente lúdico está estrechamente relacionado con el desarrollo positivo de una lengua, siempre y cuando este componente lúdico se emplee con sentido y criterio. Todos los juegos empleados en el aula deben tener un objetivo previamente planificado por el docente. Dichos objetivos pueden estar relacionados con los contenidos a trabajar de la lengua extranjera introduciendo contenidos nuevos, practicando y reforzando los del momento o

repasando contenidos de unidades previas (Eusebio Hermira 2015). Los juegos son actividades naturales para los niños. Se sienten seguros con ellos porque los utilizan en su día a día desde que nacen. Los adolescentes, por su lado, no están tan involucrados en su día a día con los juegos, pero aún se mantienen cerca de ellos gracias a su rango de edad. Además, siempre serán bienvenidos por parte de los alumnos, ya que significan una manera de romper con el currículum de enseñanza tradicional y la rutina del estudio y aprendizaje/asimilación de contenidos. Antes de incluir una actividad lúdica en el aula, el profesor tendrá en cuenta el nivel de desarrollo del alumno. Este nivel estará determinado por el momento evolutivo en el que éste se encuentre y las experiencias que haya vivido previamente (Gómez Huguet 2015).

Siguiendo con el uso del componente lúdico en el aula, otro tipo de actividad muy efectiva en la clase de ELENyA es el uso de canciones. El ritmo de la música, la melodía y la rima de las letras crean la mezcla perfecta para que la memorización del input aumente. La letra escogida debe ser significativa en cuanto al nivel de la lengua, que debe ser adecuado al nivel que tienen los alumnos, y los contenidos gramaticales que se quieren trabajar. Además de los contenidos gramaticales y el vocabulario, las canciones son un tipo de actividad muy útil a la hora de mejorar la conciencia fonémica y la pronunciación de los aprendientes. Permiten que se genere una discriminación auditiva y de la pronunciación. La rapidez y eficacia con la que los alumnos aprenden fonética gracias a las canciones asombra a numerosos lingüistas. De esta manera, en la clase no se trabaja solo con input, sino que se puede pedir a los alumnos que canten la canción generando así su propio output y practicando la pronunciación mediante el ejercicio de los músculos implicados en el acto de hablar (Eusebio Hermira 2015).

Un último ejemplo de actividad muy importante en la enseñanza de lenguas extranjeras a niños y adolescentes es el uso del cuento. Al igual que con los juegos y las canciones, el cuento es un elemento presente en su día a día desde que tienen conciencia. Les da seguridad y les aporta motivación porque relacionan los cuentos con la diversión. Despiertan su interés y su creatividad. Gómez Huguet (2015) hace referencia al conjunto de cualidades que implican la utilización de un cuento y manifiesta que, además de contribuir al aprendizaje de la lecto-escritura, los cuentos contribuyen al desarrollo de diferentes aspectos de la mente del niño, entre ellos, la sensibilidad hacia la belleza, la expresión de la misma, el incremento y uso de la imaginación, la estructuración temporal en la mente del discente, el contacto con el lenguaje literario y el desarrollo de lógica infantil, entre muchas otras cualidades (Gómez Huguet 2015).

Es importante destacar también que, dependiendo de la edad del discente y de su nivel en la lengua meta, el cuento seleccionado por el docente será muy diferente. Para los niños de menor edad, los textos elegidos serán más escuetos y simples, acompañados de numerosos elementos visuales. Para los de edad más avanzada, como los adolescentes, tal vez lo conveniente sería pasar del cuento a fragmentos de novela, siendo el contenido de ésta más interesante para el rango de edad.

2.4. El error, la actitud del estudiante y los conflictos en el aula

Al igual que es primordial establecer y mantener un ambiente de trabajo agradable y seguro en clase que fomente de forma positiva los aspectos afectivos de la situación de enseñanza-aprendizaje, es igual de primordial prestar atención a aquellos factores que pongan en riesgo dicho ambiente positivo. El error por parte del alumno puede generar estrés y situaciones de nerviosismo y ansiedad que incluso pueden llegar a provocar un bloqueo en el aprendizaje de la lengua meta. Es importante que el docente sea capaz de conducir la clase y otorgar al niño y adolescente las herramientas necesarias para gestionarlo. El profesor actuará como un guía que mostrará cómo el error es una parte presente en el aprendizaje, no solo importante, sino necesaria. Hará ver al alumno que un error no tiene por qué convertirse en un problema que impida el proceso de aprendizaje, sino un peldaño más en la adquisición de nuevos conocimientos. En otras palabras, el error forma parte de un proceso normal del aprendizaje, forma parte de la interlengua del estudiante. Una de las ventajas de los alumnos más jóvenes es su falta de miedo a equivocarse. No les avergüenza generar un input plagado de errores por lo que no cesan en su intento de comunicarse (Miras Páez y Sancho Pascual 2017).

La implicación del profesor con los alumnos al valorar las aportaciones de cada uno de ellos, respetar su ritmo de aprendizaje, así como la diversidad de capacidades y características de cada individuo genera que la relación docente-discente sea mucho más cercana y favorable. De lo contrario, podrían originarse actitudes de rechazo y desprecio por parte del alumno. De igual manera, otros factores que obstaculizan el aprendizaje de la lengua meta, dado que ocasionan aspectos afectivos negativos en el alumno serían, según Gregorio Casamayor mencionado por Miras Páez y Sancho Pascual (2017), entre otros, los conflictos de rendimiento, los cuales ocasionan comportamientos de pasividad y apatía, los conflictos de poder, generados por el rechazo a un liderazgo negativo y la arbitrariedad, y los conflictos de identidad, que provocan una actitud cerrada.

Los conflictos están generalmente más presentes en los estudiantes adolescentes, cuya situación intrapersonal (conflictos internos personales) es mucho más compleja que la del niño, y cuyas emociones se dan de manera más expresiva y significativa. Los adolescentes se encuentran en un período vital de su vida que provoca la aparición de muchos grados diferentes de motivación, necesidades e intereses entre cada alumno dentro del aula, es decir, las clases a mayor edad del alumnado, menos homogéneas son. El profesor adquiere entonces un papel fundamental a la hora de prevenir y evitar que estos conflictos y conductas disruptivas se produzcan, así como de resolverlos lo mejor posible. Se dan una serie de estrategias que el docente puede seguir para garantizar la positividad y la atmósfera familiar, cercana y agradable dentro del aula. Proyectar buena energía desde el primer momento ayudará a contagiar dicho positivismo, por ejemplo, comenzando la clase con una sonrisa y saludos o hacer preguntas que muestren interés por el estado de los jóvenes. El docente se dirigirá siempre a sus alumnos por su nombre, otorgándoles así una identidad propia individual y mostrando interés por cada uno de ellos (Miras Páez y Sancho Pascual 2017).

Respecto a las actividades que lleve al aula, intentará hacer de éstas un contenido más personal y emocional para crear relaciones entre los alumnos y el contenido a aprender, lo que provoca de esta manera que sea un aprendizaje significativo para ellos. Los contenidos seleccionados, además, deberán despertar su curiosidad y activar sus conocimientos previos sobre el tema. Es importante que el profesor muestre que controla y da valor a los contenidos planificados, mostrando confianza por las actividades a realizar, es decir, debe creer en su propio trabajo. Si el profesor no cree en lo que hace, los jóvenes tampoco lo harán. Por último, valorará la participación de todos los alumnos por igual destacando especialmente la parte positiva de las respuestas y corrigiendo los errores sin juzgarlos. En caso de conflicto o confrontación, el docente mantendrá la compostura con lenguaje corporal relajado y mantendrá el tono de voz en un tono medio, sin llegar a alterarse ni dejarse controlar por las emociones (Miras Páez y Sancho Pascual 2017).

2.5. El currículum y la programación de la enseñanza de ELENyA

Para que los contenidos que se lleven al aula sean los adecuados para el grupo en cuestión, es preciso que el profesor conozca el plan y el programa de estudios con el fin de poder planificar didácticamente su propio programa, siguiendo los propósitos del curso. Antes de comenzar el curso, debe decidir qué enseñar y cómo enseñarlo. Mediante un análisis de necesidades previo al curso, será capaz de adecuar los contenidos al grupo en cuestión y,

gracias a un análisis de necesidades realizado durante el curso y la observación diaria de cómo se acontecen las situaciones de aprendizaje en el aula, podrá modificar y volver a adaptar los contenidos sobre la marcha para conseguir la mayor precisión posible a la hora de cubrir todas las necesidades del alumnado. El programa debe estar abierto a modificaciones constantes y nuevas aportaciones a lo largo del curso académico (Miras Páez y Sancho Pascual 2017).

A partir del análisis de la situación de aprendizaje, el profesor obtendrá la información relevante a tener en cuenta sobre las necesidades, intereses y expectativas de sus alumnos. Los intereses y necesidades concretos del grupo serán los que determinarán qué temas se tratan en el aula. Información como la lengua materna de los jóvenes, su desarrollo cognitivo, madurativo y psicológico, es decir, respeto por los diferentes tipos de aprendizaje, el conocimiento que posean de otras lenguas extranjeras, el tipo de aprendiente que sea (analítico, comunicativo, orientado a la autoridad o concreto) o cuáles de los diferentes tipos de saberes, las siete inteligencias descritas por Gardner, tienen más desarrolladas influirá en gran medida a la situación enseñanza-aprendizaje (Villaverde López 2019). Es importante conocer también cuál es el nivel de español con el que comienzan el curso y cuál es su grado de alfabetización, en caso de que estemos hablando de niños de muy corta edad, es decir, si saben o no leer en su lengua materna y cuál es su grado de lectura (Asensio Pastor 2016).

La primera pregunta que debe cuestionarse el profesor es *¿por qué mis alumnos aprenden español y para qué?*, siendo comúnmente a estas edades tan jóvenes, y sobre todo en el contexto que analizamos en este trabajo (situación de aprendizaje en un centro educativo de educación obligatoria, ya sea Primaria o Secundaria, en un contexto de no inmersión) que la respuesta sea que lo estudian por imposición familiar o porque era la asignatura que más les llamaba la atención entre las otras optativas a elegir. Conocer la edad de los miembros del grupo es fundamental, así como qué lenguas habla en casa y su dominio de éstas, y si algún contacto o miembro directo de la familia habla español (Asensio Pastor 2016).

Tomando como base toda la información recolectada, el docente deberá ser capaz de aplicar currículums syllabus, documentos de referencia como el PCIC o el MCER (Villaverde López 2019). Estos currículums específicos de español como segunda lengua o lengua extranjera sirven de orientación para el diseño, desarrollo y evaluación de un programa con materiales de calidad que el docente utilizará en clase. Los contenidos deberán ser de gran utilidad tanto para el desarrollo de la competencia lingüístico-comunicativa general, como de la competencia lingüístico-académica (Linares Garriga 2007).

Para comenzar, el currículum debe tener en cuenta la etapa de desarrollo lingüístico en la que se encuentra el niño o el adolescente y el grado de conciencia lingüística que posee (Fernández López y Martí Sánchez 2019). Los contenidos a diseñar y organizar deben comprender de igual manera las actividades del lenguaje (hablar, comprender, leer y escribir) en sus dos vertientes (la lengua oral y la lengua escrita), y los procesos cognitivos que se implican (la comprensión del input y la producción del output) en todos los niveles de la lengua (fónico, gramatical, léxico y comunicativo) (Martí Sánchez 2015). Teniendo en cuenta lo establecido, Villalba Martínez y Hernández García (2001) defienden que para elaborar de forma completa y organizada la programación de una unidad se han de seguir seis pasos clave:

1. Seleccionar el tema de la unidad escogido gracias a los intereses de los alumnos y el profesor. El tema debe cubrir de igual manera las necesidades académicas. Cuanto más ajustado esté al alumnado, más motivación despertará, generando así una mayor implicación en el proceso de aprendizaje. Los discentes más pequeños pueden participar en una votación para elegir entre varios temas sugeridos por el docente (como, por ejemplo, los animales, las comidas, juegos, la familia, etc.). En cuanto a los adolescentes, sus intereses se extienden a más áreas diferentes, desde temas generales como de actualidad, política o cultura, a temas más específicos e individuales como sus intereses propios en el trabajo, sus planes de futuro, experiencias vividas, o pasatiempos entre otros.
2. Cada unidad didáctica debe incluir al final una tarea final de carácter comunicativo a evaluar por el profesor. Esta tarea pondrá en práctica los contenidos adquiridos durante la unidad.
3. De esta manera, se delimitan los objetivos comunicativos, que serán aquellos contenidos que el alumno debe haber adquirido al concluir la unidad en cuestión. Los objetivos comunicativos deben contemplar todas las destrezas de la lengua.
4. Para ser capaces de realizar la tarea final, durante la unidad didáctica deben presentarse una serie de actividades posibilitadoras específicas para cada exponente lingüístico. Estas tareas sirven para presentar nuevos contenidos o para practicar los ya conocidos. El docente decidirá qué exponentes se trabajarán en cada actividad: léxicos, gramaticales, funcionales, fonológicos, socioculturales, discursivos o estratégicos.
5. En el currículum se han de determinar dichas tareas de comunicación o intermedias.

6. Finalmente, la evaluación de los alumnos para comprobar que han adquirido de forma satisfactoria los contenidos de la unidad y, asimismo, la autoevaluación tanto del proceso como del docente (Villalba Martínez y Hernández García 2001). Es importante que la evaluación no se base en un resultado final, sino que considere el progreso en su totalidad de cada alumno (Asensio Pastor 2016).

3. La enseñanza de ELE a través de los textos literarios

Tanto en la enseñanza de ELE a adultos como, en este caso, a niños y adolescentes, el uso del texto es un recurso didáctico primordial en el aula. Un texto bien explotado puede abarcar no solo la comprensión lectora, sino también la expresión escrita, los contenidos gramaticales, léxicos, pragmáticos e incluso la comprensión y expresión oral. Existen numerosos tipos de textos que se explotan recurrentemente en la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras tales como textos expositivos, periodísticos, canciones, folletos, anuncios, recetas, etc. Sin embargo, ¿dónde están los textos literarios en los materiales de ELE? ¿Por qué muchos autores consideran que no son un buen recurso con el que enseñar una lengua extranjera siendo en gran medida la literatura una de las mayores formas de expresión de una lengua, y de la cultura y sociedad de ésta? En este capítulo se analizarán las ventajas de explotar el texto literario en las clases de ELE en sus principales vertientes (texto narrativo, poesía y teatro), el uso de textos multimodales como el cómic dentro del aula, cómo puede el docente despertar la competencia lectora de los alumnos para que estos sean capaces de, además de aprender español, disfrutar de la lectura y cómo debe el docente seleccionar los textos literarios. Asimismo, se abrirá un debate sobre si los textos seleccionados deben ser originales o adaptaciones y, por último, se expondrán los principales pasos a seguir y tener en cuenta a la hora de diseñar y desarrollar las actividades a partir del fragmento o texto literario.

3.1. Ventajas del uso del texto literario en la enseñanza de ELE

La literatura ha experimentado a lo largo de la historia numerosos altibajos en cuanto a su protagonismo en los principales métodos de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. En métodos como el de gramática-traducción su presencia era altamente relevante. Sin embargo, en los métodos naturales, estructurales, así como el auge de los nuevos enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras, como el comunicativo y el situacional, han relegado al texto literario a ser de alguna manera la última opción en cuanto a materiales que explotar.

Actualmente, las clases de ELE ponen énfasis en el uso de la lengua oral y de las situaciones comunicativas cotidianas y de la vida real. La gramática se enseña de forma inductiva y el léxico se enseña siempre contextualizado. El uso de la lectura pasa a ser un simple extra o complemento de las destrezas orales. El texto se presenta mediante lecturas graduadas y materiales creados ad hoc para cada nivel, siendo así un producto hecho a medida para estudiar las estructuras pertinentes a cada unidad didáctica y nivel de lengua, siendo además las actividades para la explotación del texto poco útiles para el desarrollo de la competencia lectora (Hernández 2007).

Por estos motivos, profesionales de la educación de lenguas extranjeras consideraron que el uso del texto literario no encaja con los métodos y objetivos de sus clases. Manifestaron que el lenguaje literario está muy alejado del uso cotidiano de la lengua y, por tanto, la literatura ha dejado de considerarse un fin en sí misma (González Cobas 2021). El lenguaje literario no representa una lengua diferente a la que se usa en el lenguaje cotidiano, sino que es una modalidad de uso. Es decir, hace un uso lingüístico que explota las numerosas posibilidades del sistema de la lengua (Sáez Martínez 2011). El texto literario puede darse tanto en modalidad oral como escrita, siendo el estudio de esta última en lo que se va a centrar el presente trabajo.

Al analizar las numerosas ventajas de la enseñanza de una LE a través del texto literario, los tres principales objetivos generales que el texto puede abarcar serían: la enseñanza de la lengua extranjera, la enseñanza de la literatura y la enseñanza de la cultura del país de la lengua meta. Dentro de estos objetivos generales que se pueden enseñar, encontramos de forma más específica nociones a impartir como la mejora de la comprensión lectora, el aprendizaje más extenso y profundo del vocabulario gracias a su riqueza lingüística y, por último, el conocimiento de la cultura española y de su literatura (Sanmartín Vélez 2011).

Las principales características de un texto literario son que este goza de una gran flexibilidad y de la presencia de una fuente inagotable de modelos. Esto permite que, al seleccionar el texto o fragmento adecuado, sea posible elaborar actividades a partir de ellos adaptadas a la clase en cuestión. No solo es una muestra real de la lengua meta –incluso del lenguaje cotidiano y actual gracias a la presencia de diálogos–, sino que es un soporte idóneo para la práctica de las diferentes destrezas comunicativas del idioma. Asimismo, el texto literario, al contrario que los otros tipos de texto como los científicos o instructivos, tiene la capacidad de estimular y evocar sentimientos e impresiones subjetivas en el lector (Silva 2011).

No se debe olvidar que, al fin y al cabo, el texto literario es una variedad del arte y esto lo hace único respecto a las otras variedades de lectura empleadas en el aula.

El Plan Curricular del Instituto Cervantes puntualiza la importancia de la literatura citando a su vez al MCER (2002):

Las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera ‘un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar’ (MCER 2002: 60). Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos (Centro Virtual Cervantes 2006).

Además de la gran cantidad de input que nos ofrece la literatura, el lenguaje que esta presenta se trata de una lengua real independientemente del uso que se haga de ésta. Los temas tratados son de carácter universal y atemporal –tales como el amor, la muerte, el dolor y la justicia entre otros–, lo que genera así numerosas oportunidades de cuestiones sobre los que hablar y debatir en el aula, así como permite el uso de dinámicas de trabajo que van desde el trabajo individual, al cooperativo, por parejas o en grupos. La lectura de la literatura puede ayudar a los discentes al desarrollo de la creatividad y de estrategias de comunicación que engloban, por ejemplo, la interpretación y negociación de significados en muestras tales como las metáforas (González Cobas 2021). La competencia textual se refuerza y, al despertar la motivación de los alumnos. Se les puede impulsar a leer en la lengua meta incluso fuera del ámbito académico, lo que fomentaría la autonomía del aprendiente como sujeto protagonista de su propio aprendizaje y evitaría que fuera necesaria de forma constante la presencia del docente. El aprendiente podrá de esta manera seguir en contacto y de forma continua con la lengua fuera del aula, especialmente si hablamos de la lectura extensiva (Cabanés González 2018).

En cuanto a los contenidos gramaticales, los alumnos pueden hacer uso de un aprendizaje inductivo analizando las estructurales gramaticales presentes en los textos literarios. El docente puede utilizarlos para generar actividades de primera toma de contacto con los nuevos contenidos gramaticales o para sistematizar y reforzar los contenidos ya estudiados previamente (Hernández Páez 2011). Y es que existe un concepto generalizado sobre la literatura que hace creer a los docentes que ésta no es el recurso idóneo en las clases de lenguas extranjeras. Muchos creen que lo único que puede ofrecer este tipo de texto es una función puramente estética, olvidando que sí es capaz de cumplir con otras funciones como la

metalingüística, expresiva, conativa y referencial, entre otras. Por tanto, no está de más recordar que el texto literario no siempre es sistemáticamente complejo, al igual que no siempre es estético (Bouchiba Ghlamallah 2011). Dada la amplia variedad de input del que disponemos, estoy segura de que siempre habrá un texto idóneo para el contenido que se quiera enseñar.

El texto literario no solo ofrece el desarrollo de destrezas y conocimientos de orden lingüístico, sino también de conocimientos comunicativos y culturales. La literatura acerca de forma simultánea la lengua y la cultura del país, lo cual permite trabajar la educación intercultural del alumno, así como su competencia comunicativa (Sáez Martínez 2011). La lengua es el producto y el medio de expresión de la cultura de la sociedad de un país. Bouchiba Ghlamallah (2011: 243) señala:

El conocimiento de la cultura es condicionado por el de la lengua, y el dominio de la lengua lo determina el conocimiento y la comprensión de la cultura. En cualquier contexto de enseñanza-aprendizaje, un buen conocimiento de la cultura puede ser muy provechoso para el conocimiento de la lengua, porque ayuda a comprender y motiva para ir aprendiendo más.

La competencia sociocultural o intercultural capacita al estudiante a utilizar la lengua meta de forma adecuada conforme a la comunidad de habla de dicha lengua. Cada comunidad tiene sus propios marcos de conocimientos respecto a sus referencias culturales, las rutinas y usos convencionales de la lengua, las convenciones sociales y los comportamientos no verbales. El docente en este caso utilizará la literatura para familiarizar al alumno con las obras más representativas de la literatura de la lengua meta (en este caso la española) y los personajes literarios referentes para la sociedad, le ayudará a contextualizar las obras en el panorama literario mundial y le proporcionará, además del léxico necesario específico para hablar de literatura, las estrategias de lectura que le facilitarán la comprensión de los textos (Sanmartín Vélez 2011).

No debemos olvidar que, al contrario de lo que muchos autores sostienen, los textos literarios sí son un recurso didáctico muy valioso para el desarrollo y la práctica de la comprensión oral de los discentes. Al seleccionar el texto adecuado, especialmente aquellos que tratan temas más polémicos o menos comunes, se pueden crear debates muy interesantes en el aula. El profesor tomará el papel de guía al realizar las preguntas oportunas para explotar dicho texto y tema (Mir Fernández 2011). Estos debates tendrán más cabida y éxito sobre todo en edades más avanzadas como en nuestros grupos de estudiantes adolescentes que se

encuentran ya en la Educación Secundaria, de manera que los alumnos mantendrán conversaciones más improvisadas, las cuales se pueden asemejar a las que surgen en el día a día en una conversación real con amigos o familia. Además, podrán aprender contenidos nuevos sobre temas poco convencionales. Asimismo, se les animará a despertar su capacidad de reflexión.

Por último, pero no por ello menos importante, cabe recordar que cuando nos encontramos ante un texto literario, nos encontramos ante una pieza de arte. Despertar la sensibilidad de nuestros alumnos es casi tan importante como el desarrollo de sus competencias comunicativas y socioculturales, especialmente cuando trabajamos con alumnos de edades tan jóvenes que aún están aprendiendo sobre el mundo que les rodea y están desarrollando sus propias competencias humanas. La literatura también sirve para el crecimiento personal y para experimentar placer textual (Prieto Grande 2011). Montesa Peydró (2011) expone en su escrito una serie de observaciones que aportaron algunos alumnos con respuesta a la pregunta *¿Por qué lees novelas?* Personalmente, las que más me han resonado y me gustaría destacar son las dos siguientes:

La novela nos abre la sensibilidad, y la inteligencia, al mundo de lo imaginario, es decir, de todo lo posible. Es una forma, inmediata, efectiva, de adentrarnos en otros tiempos, en otras almas, en otras conciencias y ánimos, y hacernos así partícipes de esa multiplicidad de vidas que nuestra limitada existencia no es capaz de vivir... Leer para vivir más universalmente. Leer para vivir lo que no vivimos (Ana María Navales).

En cuanto a los motivos personales que me llevan a leer novelas, solo puedo decir que caben en mí muchas más vidas que la única que tengo, y no se me ocurre otra manera de alcanzarlas (Pedro Zarraluki) (Montesa Peydró 2011: 34).

3.2. Cómo despertar la competencia lectora en los alumnos de ELE

Por mucho que los textos literarios presenten numerosas más ventajas que inconvenientes como recurso didáctico en las clases de lengua extranjera, de poco sirven estas grandes obras si no se saben presentar de forma correcta. Las actividades de lectura, especialmente las de lectura extensa, suelen ser las que los discentes encuentran más tediosas y las que abordan con menos deseo. Es por ello por lo que uno de los factores más importantes a la hora de incluirlas en la clase es que el profesor sea capaz de presentarlas de forma atractiva para despertar la motivación de los alumnos y conseguir así que el uso de la literatura en las clases de ELE y ELENyA sean un éxito.

Para comenzar, es importante analizar los tipos de modalidades de lectura (y a partir de ellos, de explotación pedagógica) con los que un alumno puede enfrentarse al texto escrito en lengua extranjera, ya sea literario o no: una primera lectura rápida para obtener las ideas generales, una lectura también rápida pero un tanto más minuciosa para buscar información, una lectura intensiva y, finalmente, una lectura extensiva. Generalmente, en los programas de ELE se trabaja con la modalidad de lectura intensiva, mediante la lectura de textos de extensión corta y preguntas con las que el alumno demuestre que ha entendido detalladamente los contenidos. El fin pedagógico de este tipo de modalidad es principalmente descubrir y practicar estructuras gramaticales y léxico. Sin embargo, la modalidad de lectura que más facilitaría al desarrollo de la competencia literaria de nuestros alumnos sería la lectura extensiva. El propósito de ésta es ser capaz de leer grandes cantidades de texto ya sea por contenido o por puro placer. Cuando la lectura se aborda en grandes cantidades y se comprende, se convierte en una herramienta muy útil a la hora de adquirir una lengua extranjera. Se trabajarían así la comprensión y la fluidez lectora, además de la presencia de la gran cantidad de input de estructuras gramaticales y de vocabulario (Rodrigo 2011).

El hábito de lectura aumentará la actitud positiva hacia ésta, así como la motivación de nuestros estudiantes por leer. Como hemos mencionado en el capítulo anterior, los factores afectivos juegan un papel crucial en los contextos de enseñanza-aprendizaje. Una actitud positiva se origina cuando un estudiante desarrolla sentimientos positivos hacia la lectura. Esta actitud puede estar condicionada por cuánto ha leído un alumno en su L1 y/o por su nivel lingüístico en la L2 –lo que le permitirá comprender más fácilmente el texto–, por su edad, su nivel en la lengua y sus intereses personales. De igual modo, el éxito en la comprensión del texto literario trabajado generará en el alumno sentimientos positivos por haber superado un reto.

Una vez superado este reto y habiendo desarrollado emociones y sensaciones positivas ante la lectura, el estudiante continuará con esta actividad, incluso de forma independiente fuera del aula generando así un mayor grado de exposición a la lengua extranjera lo que desembocaría en una mayor adquisición de esta (Rodrigo 2011). A partir de esta premisa, la autora Rodrigo (2011: 766) defiende: “La lectura, podemos afirmar, produce aprendices autónomos, para toda la vida”.

¿Cómo despertamos pues esta motivación por la lectura en nuestros alumnos? El docente debe hacer uso de una táctica fundamental y es que no debe olvidar que la primera

función del texto literario es el entretenimiento. El placer es una herramienta clave a la hora de despertar la motivación de los estudiantes. Cuando una persona, refiriéndonos ya de forma global y no en contexto de enseñanza de lenguas extranjeras, lee una hoja de instrucciones, una receta, una noticia o una carta no hay nada en ese texto que le induzca a continuar con la lectura. Por el contrario, cuando una historia narrativa le despierta curiosidad por saber lo que ha pasado o cómo se van a desenvolver los acontecimientos, una obra dramática le ha enseñado valores o un poema le ha permitido experimentar emociones, aumenta el deseo por seguir leyendo y se generan sentimientos positivos hacia la lectura (Montesa Peydró 2011).

Cada tipo de texto tiene su función: en el caso de los científico-tecnológicos se tratan temas de ciencia y tecnología de forma objetiva y verificable, los textos informativos comunican acontecimientos y los valorativos difunden la opinión de un autor sobre un tema. Los textos instructivos explican el uso o procedimientos necesarios a seguir respecto a un tema o artículo en cuestión. A diferencia de todos ellos, la singularidad del texto literario es que muestra la expresión subjetiva y emotiva del autor (Laaksonen y Berber 2011) y despierta por consiguiente los sentimientos y emociones en el lector. En el capítulo de Bouchiba Ghlamallah (2011: 245) encontramos una cita del autor Vandendorpe (1996) que dice así: “La literatura es ante todo el lugar en que se da al lenguaje su máxima potencia poniéndolo en resonancia con el silencio interior”.

Es por tanto fundamental que el docente de ELE esté cualificado en la materia para que sea capaz de seleccionar los textos adecuados que despierten la motivación de nuestros alumnos y los incentive a leer también fuera del aula. Al comenzar el curso realizará un análisis de necesidades para determinar la edad del discente, su nivel en español, sus intereses y sus opiniones o experiencias respecto a la lectura literaria. Es importante tener en cuenta que un texto que tenga un mayor nivel lingüístico al de los alumnos o que trate temas que no les interesan, provocará sentimientos negativos como la frustración o el aburrimiento (Rodrigo 2011).

Para despertar la competencia lectora y literaria de los aprendientes, los textos utilizados en clase invitarán a los jóvenes a lo siguiente: despertar la riqueza creativa de las construcciones lingüísticas, las referencias extratextuales (por ejemplo, culturales), la ambigüedad de un enunciado con sus distintas posibilidades de interpretación y la sonoridad y ritmo de las palabras. El docente no dará todas las respuestas ni explicaciones, ya que

invitará a sus alumnos a obtenerlas de forma libre (Montesa Peydró 2011). La singularidad de la literatura es que en ella caben múltiples interpretaciones y no hay una sola opción correcta.

Es complicado, sin embargo, que los estudiantes de LE, especialmente los niños y adolescentes, sean conscientes de que también pueden comprender un texto desde el uso y la función social que éste desempeña. A la hora de abordar la lectura, los alumnos pueden intentar leer entre líneas para interpretar el texto y analizarlo desde un punto de vista pragmático. Los niños y adolescentes no suelen intentar comprender más allá de la literalidad de las palabras ni de relacionar la información recibida con sus conocimientos previos. Los estudiantes deben aprender a deducir y realizar valoraciones complejas sobre el texto, es decir, a leer entre líneas y darse cuenta de que no todo se expresa directamente y con claridad (Fernández López y Martí Sánchez 2019). El texto literario es una herramienta que permite que el estudiante desarrolle su proceso reflexivo. El alumno debe comprender que, mediante el uso de las reglas lingüísticas, culturales y pragmáticas, la lengua es capaz de expresar más allá de lo aparentemente presente. Esto invitará al lector a hacerle preguntas no solo al texto, sino también a sí mismo (Bouchiba Ghlamallah 2011).

El texto literario es mucho más complejo que un mero código que hay que descodificar. El emisor, en este caso el autor de la obra literaria, utiliza medios no lingüísticos como las implicaturas o las presuposiciones para añadir información de forma no explícita que el receptor, en este caso el lector, tiene que interpretar. Se podría decir que leer entre líneas sería el equivalente a la pragmática y el lenguaje no verbal de la lengua hablada, que en el caso del texto escrito se pierden. Para que el contenido sea descodificado de forma exitosa, es fundamental que el lector tenga consciencia de la información implícita gracias al entendimiento de las formas indirectas del lenguaje, los dobles sentidos, ironías, hipótesis, etc., así como el conocimiento general que habrá adquirido previamente sobre el mundo que rodea a la lengua. El contenido sociocultural es un componente directamente ligado a la lengua de dicha comunidad y cuanto más conozcan nuestros estudiantes sobre la cultura del país de la lengua meta, menor será la cantidad de estereotipos que generen sobre ésta (Pozo Díez 2011). Nos encontramos ante una nueva perspectiva en la que la lectura es considerada un proceso de interacción entre texto y lector (Hernández 2007).

3.3. Tipos de textos literarios: el cuento, el teatro y el cómic

Como se ha mencionado en el apartado anterior, a partir de un análisis de necesidades el docente puede conocer y recapitular la información relevante sobre su grupo de alumnos

para escoger el material más idóneo con el que trabajar en clase. La selección correcta de los textos literarios promoverá el desarrollo positivo de los factores afectivos de nuestros alumnos hacia la lectura y las actividades a realizar. Preguntas sobre cuáles son sus intereses ayudarán al docente a elegir los textos literarios o fragmentos sobre los temas que suscitan más entusiasmo a la clase, como veremos más adelante en el siguiente apartado de este capítulo. No obstante, dentro del arte de la literatura encontramos numerosos tipos de textos dispares y géneros literarios con características muy diferentes entre sí y a partir de las cuales el docente puede diseñar unidades didácticas y actividades personalizadas para cada género. Conocer la edad de los estudiantes y su nivel en la lengua ayudará a que la selección del tipo de texto sea la acertada.

En el caso de los aprendientes de ELE niños y adolescentes particularmente, cierto es que cabría la posibilidad de trabajar con cualquier tipo de género literario y las actividades serían sin duda exitosas y significativas. Sin embargo, dados los aspectos cognitivos y afectivos en cuanto a la situación enseñanza-aprendizaje y, por otro lado, la competencia lectora de los alumnos más jóvenes, la selección de los textos literarios ha de realizarse de manera mucho más minuciosa. Por muy buena competencia que el estudiante tenga en la L2, un fragmento de un poema de Fray Luis de León puede resultar tedioso y poco estimulante, bloqueando así la posibilidad de que el niño se mantenga en un estado de motivación. La literatura infantil, juvenil, los cuentos y los textos multimodales serán opciones excelentes con las que trabajar en grupos de este rango de edad.

Cada género literario presenta una serie de ventajas y desventajas respectivamente. La narrativa, por ejemplo, de forma general suele tener un formato muy extenso, por lo que muchos docentes lo ven como un inconveniente como opción a trabajar dentro del aula. Como alternativa, encontramos dentro de la narrativa el subgénero del cuento, que cuenta con extensión limitada y es un recurso con el que nuestros alumnos deberían estar ya familiarizados (Jiménez Calderón 2013). Los cuentos disponen de la característica particular de la universalidad, especialmente ante nuestros alumnos más pequeños. Las personas nos hemos criado escuchando y leyendo cuentos desde que tenemos consciencia e incluso antes. Los niños los perciben como un entretenimiento emocionante y relajante. Además, aprenden los relatos de memoria fácilmente y con gusto, pudiendo el docente hacer uso de esta ventaja para que recuerden de forma casi inconsciente explicaciones teóricas. De esta manera, cuando un profesor les presenta un cuento, los niños se relajan y lo abordan como algo divertido y estimulante (Cea Álvarez y Santamaría Martínez 2011). El cuento presenta una

estructura muy sencilla de seguir: presentación, desarrollo de los hechos y un rápido desenlace. Los alumnos pueden seguir además la evolución de los personajes (Peramos Soler y Leontaridi 2011).

El teatro o género dramático es un recurso muy útil sobre todo para trabajar los diálogos en clase. Los demás géneros literarios como las novelas o los cuentos también pueden presentar diálogos, pero en el caso del teatro es la forma de elocución propia y prácticamente la única que lo compone. De esta manera, el teatro se acerca a un uso del lenguaje más coloquial y real al de la lengua hablada. El alumno tiene contacto así con modelos de comunicación y expresiones de la vida cotidiana. Gracias a la dramatización, se puede hacer uso de un aprendizaje más activo. Como se menciona en el capítulo anterior sobre el aprendizaje de ELENyA, especialmente en los estudiantes más pequeños es importante canalizar su energía mediante actividades que impliquen el movimiento físico. Llevar el texto dramático a su recreación física en el aula será una buena manera de mantener atentos a nuestros alumnos y de romper con la rutina de la clase. Asimismo, al actuar la obra teatral o leer los diálogos practicarán su pronunciación y entonación. Sentirán que se encuentran dentro de una conversación real en la lengua meta, lo que será en cierto modo un buen entrenamiento de lo que supondrá comunicarse con un nativo de forma real fuera del aula (Peramos Soler y Leontaridi 2011). El teatro será a su vez una herramienta esencial para el desarrollo de la competencia sociocultural de los discentes. Mediante el diálogo se estudian las estructuras determinadas que lo componen. El estudiante puede percatarse de cómo muchas formas lingüísticas aun siendo gramaticalmente correctas no son las adecuadas en una situación comunicativa determinada (Pozo Díez 2011).

Por último, los textos multimodales se consideran un recurso esencial en el aprendizaje de lenguas extranjeras y cada día están más presentes dentro del aula gracias a la era digital y el desarrollo de las herramientas TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación). La multimodalidad del lenguaje está compuesta por tres modos semióticos: verbal, visual y auditivo. El aprendizaje multimodal integra más de una destreza lingüística a la vez y ayuda al estudiante a desarrollar y construir su competencia intercultural (Otero Brabo Cruz 2011). Los libros de dibujos, las películas o los cómics son herramientas que ayudan a la comprensión de la obra literaria y aumentan su accesibilidad. El metalenguaje de los textos multimodales invita al alumno a reflexionar sobre el significado de las imágenes. Especialmente en la Educación Primaria, el uso de las imágenes facilita el proceso de construcción del significado de los aprendientes. Los textos multimodales son además una buena herramienta para

fomentar la participación activa de los aprendices y para que aborden la lectura con mayor estímulo (Domínguez Romero, Bobkina y Stefanova 2018).

Dentro de los diversos tipos de textos multimodales existentes, el cómic es uno de los textos multimodales por excelencia y uno de los recursos más empleados dentro del aula en la enseñanza de lenguas extranjeras. En la mayoría de los materiales didácticos y manuales encontramos algún tipo de cómic o viñeta, ya sea de algún autor dibujante conocido o creado ad hoc para la actividad en cuestión. El cómic –también denominado historieta o tebeo– se podría definir como una secuencia de ilustraciones e imágenes yuxtapuestas que constituyen un relato. Es, por tanto, un subgénero dentro de la narrativa. El relato del cómic puede ser cómico, dramático o de aventuras, entre otros, y puede contener texto o no. Su extensión es variada: desde una tira, hasta una página completa o un libro.

Gracias al cómic el docente podrá trabajar numerosos elementos lingüísticos de la lengua extranjera, el español en este caso. Para el nivel morfosintáctico se podrán trabajar el presente de indicativo, los adjetivos de descripción, las oraciones subordinadas causales, finales o consecutivas y se podrá practicar la narración y la argumentación. A nivel semántico se trabajarán los campos léxicos y los guiones cognitivos (por ejemplo: coger el autobús, montar en avión). A nivel fónico se podrán trabajar las onomatopeyas e interjecciones, muy presentes en este tipo de textos y de uso en la lengua oral. Aun siendo un tipo de texto, los cómics son capaces de abordar los elementos paralingüísticos de la lengua, así como otros elementos de comunicación no verbal (Sáez Rivera 2011). El cómic es también un gran recurso para que el estudiante conozca las costumbres de una cultura determinada, ya que este tipo de texto puede ser un gran representante de cada país. Algunos de los más conocidos serían Mafalda de Argentina, Mortadelo y Filemón de España, Astérix y Obélix de Francia, La Familia Burrón de México o incluso Superman en Estados Unidos.

A la hora de practicar la lengua mediante las actividades, tanto docente como alumno tendrán en cuenta los elementos narrativos involucrados en el cómic tales como: el marco narrativo, el narrador y la trama. Respecto a la organización de la narración se fijarán en la introducción, el desarrollo y desenlace de la historia (Martínez García 2011).

3.4. Cómo debe el docente de ELENyA seleccionar los textos literarios

El docente de ELENyA ya ha decidido que quiere utilizar la literatura como un recurso en sus clases de lengua extranjera y conoce los tipos de géneros y subgéneros literarios por los que puede optar. Ahora, dado el amplio abanico de opciones de textos existentes, ¿cómo puede

seleccionar el texto o fragmento adecuado para su grupo de alumnos y para enseñar los contenidos lingüísticos que pretende explotar en la lección? Es importante tener en cuenta que el texto o fragmento que se elija determinará qué se quiere o, mejor dicho, qué se puede enseñar a partir de ese texto. Algunos de ellos son idóneos para los contenidos culturales, otros para los gramaticales, otros para el léxico, y muchos de ellos atienden a todos al mismo tiempo.

En primer lugar, los aspectos que el docente de ELE debe considerar a la hora de seleccionar el texto literario son: la temática, la extensión y los objetivos. Respecto a la temática, es importante que el texto trate sobre temas significativos que interesen a nuestros alumnos o que despierten su curiosidad. Por ejemplo, para los alumnos adolescentes sería un error darles un texto con un tema que no les resulte atractivo o que incluso les resulte anticuado (por ejemplo, un tema de la filosofía de la antigua Grecia) o, por el contrario, infantil. Una acertada elección promoverá que nuestros alumnos presten más atención durante la clase y que aborden el texto y las actividades con mayor afán. Por otra parte, si el texto es de gran extensión puede intimidar a nuestros estudiantes, provocando así sentimientos negativos incluso antes de conocer la obra. La mejor opción sería que el docente dosificara la obra y las actividades en el tiempo y que la mayor parte de la lectura la realizaran los alumnos en casa para que las clases no se conviertan en monótonas y tediosas. Otra opción sería escoger un fragmento determinado de la obra con la que se quiere trabajar o, de lo contrario, directamente escoger una obra breve. Cuando hablamos de objetivos, nos referimos a la finalidad de los ejercicios que se realizarán en clase (Hernández Páez 2011). Es decir, qué se quiere enseñar a través del texto literario y qué actividades se pueden derivar de éste. No todos los textos se pueden trabajar de la misma manera.

Otra de las características del texto a tener en cuenta es su accesibilidad. La extensión de la lectura junto a sus características lingüísticas y sencillez de recursos lo harán más o menos accesibles al grupo en cuestión dependiendo de su nivel en la lengua meta. Un buen texto sería aquel que ofreciera múltiples formas de ser explotado didácticamente, pudiendo integrar el docente así la práctica de las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales de la lengua. Esta explotación debería poder darse tanto de manera tradicional mediante ejercicios escritos, como mediante ejercicios de carácter lúdico y canciones, entre otros. La originalidad y autenticidad del texto lo hará mucho más estimulante para nuestros aprendientes. Finalmente, que el texto contenga implicaciones socioculturales con las que trabajar en el aula sería un punto más a favor de éste (López González 2011). Partiendo de esta premisa, es

indispensable que el docente acerque la cultura de la lengua meta a sus estudiantes para que el aprendizaje sea más completo y para que estos comprendan más rápida y sencillamente los contenidos del texto.

De acuerdo con Pibida de Aloi (2011: 691) “cuanto más separadas se encuentren dos lenguas, en su aspecto cultural y lingüístico, más amplia será la brecha que el alumno tendrá que suplir para rellenar dicho vacío”. De igual manera, y de la mano con el aspecto de la temática del texto, el docente debe tener en cuenta la nacionalidad de procedencia de sus alumnos para evitar así una lectura plagada de referentes culturales que sean tan dispares a los de nuestros alumnos, que su comprensión se vea altamente dificultada. Al igual que deberá evitar los temas que culturalmente sean tabú en la comunidad de nuestros aprendientes de español (Cabanés González 2018). Por último, para compensar el tiempo y esfuerzo adicional que un aprendiz debe realizar a la hora de abordar una lectura en lengua extranjera, es importante que éste sienta que merece la pena. La obra que el docente seleccione deberá provocar sentimientos positivos en los lectores y esto se conseguirá mediante un texto que despierte sensaciones nuevas y dé deleite a los lectores. Si la obra es además un reto alcanzable generará a nuestros alumnos ese entusiasmo y ganas por superarlo (Karagjounkova 2017).

3.5. ¿Adaptar o no adaptar? Esa es la cuestión

Una vez seleccionado el texto literario o fragmento con el que se quiere trabajar en clase, el docente se enfrenta a una gran cuestión: ¿se ha de adaptar el texto al nivel de los alumnos o, por el contrario, es mejor presentar el original?

Entendemos adaptar un texto a realizar a un texto original una serie de cambios lingüísticos en la lengua y/o cambios en su estructura para que éste se ajuste al nivel de los estudiantes de LE, especialmente si hablamos de los primeros niveles como el A1 o A2. De esta manera, los discentes pueden abordar la lectura sin grandes dificultades y a su vez tener la oportunidad de disfrutar de una obra que en otras circunstancias les hubiera parecido, tal vez, inaccesible. Muchos autores están a favor de optar por el uso en el aula de una adaptación del texto, en particular de las obras más complejas y aquellas que presenten un uso del lenguaje más formal o clásico, para conseguir la misma historia reflejada en un modelo de lengua actual y coloquial (Cabanés González 2018).

La versión adaptada o simplificada puede abordar más específicamente los aspectos de la segunda lengua con los que el docente quiere trabajar en sus clases. A juzgar por los estudiantes de ELE, estos perciben el texto literario como un tipo de texto con un lenguaje más

abstracto y un vocabulario más difícil (Soliman 2021) –dicho en otras palabras, un vocabulario más enriquecedor, un vocabulario al que nuestros alumnos simplemente no están acostumbrados–. Otras de las ventajas que se encuentran en la adaptación son que ésta podría evitar que se generen sentimientos de frustración en los alumnos que sí se generarían al encontrar tantos obstáculos en la lectura, así como a omitir las partes repetitivas o de poca relevancia para la clase de un texto (Hernández Páez 2011). Las autoras Laaksonen y Berber (2011) encontraron grandes dificultades a la hora de seleccionar textos originales que fuesen realmente adecuados al nivel de la lengua de los alumnos para utilizar en sus clases. Por tanto, consideraron que crear textos adaptados que se ajustasen a sus objetivos les ahorrarían mucho tiempo y esfuerzo. Pero poniendo en relieve esta última premisa es importante cuestionarse: si estas autoras dispusieran del tiempo suficiente para realizar su búsqueda del texto perfecto para sus fines específicos, ¿sería posible encontrar textos literarios originales que sí se pudieran trabajar en las clases de ELE incluso en los niveles de lengua iniciales?

El debate sobre la adaptabilidad del texto sigue generando controversias y polémicas entre investigadores, docentes y lingüistas. Sin embargo, la gran mayoría concuerda en que la mejor opción es sin duda la introducción de los textos originales, también denominados *realia*, en el aula de español como lengua extranjera (Karagjounkova 2017). Si reflexionamos sobre qué es adaptar, podemos llegar a la conclusión de que adaptar es realmente considerar la lecturabilidad de un texto, es decir, el grado de dificultad con el que éste puede ser percibido por los lectores. Adaptar es decidir que el texto es ilegible para nuestros alumnos, o que no se ciñe a los objetivos que queremos trabajar en el aula. No obstante, aplicando criterios de lecturabilidad junto a una búsqueda minuciosa, se puede encontrar el texto perfecto y adecuado para cada nivel (Sáez Martínez 2011).

Como mencionamos con anterioridad en este capítulo, el docente debe tener un objetivo sobre los contenidos que quiere enseñar en el aula siendo estos su principal criterio de selección de un texto. El docente de ELE encontrará validez en el texto literario dependiendo de cómo y para qué quiera explotarlo. Cualquier obra literaria original puede abordarse como “un campo abierto que sugiere distintas posibilidades de explotación, diversos caminos o recorridos, pero también marca sus propios límites y estos deben considerarse para atisbar cuál puede ser más ventajoso para el aprendizaje” (Hernández Páez 2011: 425).

González Cobas (2021) resalta que, si un texto es auténtico, es por tanto una muestra real de la lengua. De ahí el término realia. Por el contrario, una adaptación ya no lo será. Al fin y al cabo, cuando un autor escribió una obra no pretendió necesariamente simplificar el texto o adaptarlo a un público determinado, la escribió para ser disfrutada por los nativos del español. ¿No sería ésta por tanto una muestra totalmente real de la lengua independientemente de su complejidad? Una obra adaptada es en definitiva una nueva obra con unos objetivos propios y, por tanto, nunca llegará a decir ni expresar lo mismo que el texto auténtico aun por mucho que respete los contenidos de éste (Cabanes González 2018).

Para los alumnos que no se encuentren en un contexto de inmersión –como es el caso del tipo de alumnos a los que van dirigidas las secuencias didácticas de la antología que se encuentra en el anexo de este trabajo– la enseñanza a través de la literatura proporciona muestras reales del habla. Géneros como el dramático o el narrativo incluyen numerosos diálogos, por lo que podrían ser buenos recursos. Si el problema es, en cambio, la extensión de la obra sería tan sencillo como escoger un fragmento determinado, manteniendo de igual manera la originalidad lingüística de ésta. Sin embargo, si el impedimento de la comprensión del texto literario reside en que su lenguaje es difícil y poco natural, como se ha mencionado con anterioridad, todo dependerá del objetivo del profesor. Se puede enseñar lengua de igual manera al analizar una obra clásica como el Quijote o una receta de bizcocho. La complejidad reside en cómo el docente presente el texto y enfoque la secuencia didáctica consecuente (Sáez Martínez 2011).

Visto desde otra perspectiva, el arte de la literatura ofrece un abanico de opciones tan amplio, que siempre habrá un texto adecuado a los fines de la lección, ya sea con una obra clásica con un lenguaje más barroco o una obra moderna con un uso del lenguaje mucho más cercano al que emplean los nativos en el día a día. Tendemos a olvidarnos de las obras literarias españolas o iberoamericanas menos conocidas y/o más modernas, pero éstas son tan válidas a nivel lingüístico y cultural como los grandes clásicos (Cabanes González 2018). Un ejemplo sería, como hemos observado anteriormente, el caso de los cómics, cuyo formato permite la muestra de un uso dialogal de la lengua bastante coloquial e informal.

Finalmente, poniendo en perspectiva lo reflexionado en estas últimas líneas, respondo a la cuestión que he lanzado al principio de este apartado sobre el tiempo y la posibilidad de encontrar textos literarios originales que sí se pudieran trabajar en las clases de ELE. Podría decirse también que todo es en realidad una cuestión de tiempo y ganas de encontrar el texto

o fragmento adecuado para los objetivos que se quieren explotar. O, desde una perspectiva contraria, la clave residiría en partir de un texto determinado y elaborar las actividades que se adecúen a los contenidos gramaticales, culturales, de estructura y léxico de éste.

3.6. Diseñar y estructurar las actividades a partir del texto literario

El docente de ELE ya ha realizado todas las tareas necesarias para seleccionar el texto literario o fragmento adecuado: un análisis de necesidades a su grupo de alumnos, una investigación sobre los tipos de texto literarios que el arte de la literatura ofrece, ha definido los objetivos de la lección y qué contenidos quiere enseñar (gramaticales, culturales, etc.) y, por último, ha realizado una búsqueda exhaustiva con la que ha conseguido seleccionar el texto o fragmento idóneo para explotar. Ahora es momento de diseñar y desarrollar las actividades a partir de éste.

Para comenzar, es importante que la base de las actividades resida en la concepción de que el estudiante es un agente activo del proceso enseñanza-aprendizaje. Las actividades desarrolladas a partir del texto literario deberían involucrar al lector como tal, provocando que haya interacción entre texto y lector, o incluso entre los mismos lectores, o lectores y profesor. Es importante tener en cuenta que cada texto se puede presentar de muy diversas formas, al igual que se pueden explotar con múltiples tipos de actividades. El docente deberá tener claro cuál es la finalidad del texto y crear actividades presentadas de forma gradual y cohesionada. Asimismo, el texto no tiene por qué ser el único elemento de los ejercicios. Se puede abordar como un pretexto con el que enseñar otros contenidos no presentes en éste (Sanmartín Vélez 2011). Por ejemplo, mediante debates o discusiones previas a la lectura o de trabajos poslectura que incluyan la investigación sobre un tema específico (generalmente cultural), como veremos a continuación.

En cuanto a la metodología a seguir, ésta debe gozar de una serie de características para que el aprendizaje de la lengua extranjera a partir del texto literario sea significativo y exitoso. Para otorgar la oportunidad a nuestros alumnos de ser un agente activo en el aprendizaje, la metodología debe, por tanto, también ser activa. Es decir, las actividades deben invitar a los alumnos a participar activamente e implicarse en la clase. Es preferible que los contenidos se presenten de forma inductiva, para que los estudiantes de ELE reflexionen y analicen las ideas presentadas hasta llegar a una conclusión, aunque no habría problema si se presentaran también de forma deductiva. El aprendizaje a su vez debe estar enfocado en la comunicación, intentando así que los alumnos hagan un uso de la lengua lo más cercano

posible a, por ejemplo, una conversación que podría darse fuera del ámbito académico. Para ello, se recomienda además que el ambiente en clase sea interactivo y cooperativo entre los estudiantes. Las actividades en grupo ayudarán a crear un espacio lleno de diálogos e intercambios de conocimientos. Teniendo como base las actividades en grupo, se pueden desarrollar juegos y otro tipo de tareas cargadas de componentes lúdicos que dinamicen la lección y estimulen a los alumnos (López González 2011).

El docente no debe olvidar que cuenta con múltiples recursos además del texto literario, tales como las herramientas TIC o los medios multimedia y audiovisuales. Estos recursos pueden ser un apoyo excelente que complementa las otras actividades que sigan una metodología más tradicional. Especialmente para los más pequeños, aquellas tareas que impliquen estímulos sensoriales en nuestros alumnos como el olfato, la vista o el tacto, generarán emociones positivas y favorecerán la retención de los contenidos. Del mismo modo ocurre si el docente tiene en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje y las inteligencias descritas por Gardner que puede presentar el grupo de alumnos, dando así las mismas oportunidades a todos los integrantes (López González 2011).

Al introducir juegos de roles, actividades que impliquen movimiento físico, hablar de forma individual delante de toda la clase (en conferencias o presentaciones, por ejemplo) o actividades lúdicas, entre otras, es importante que el docente conozca muy bien a su grupo de discentes. Dependiendo de la cultura y sociedad de origen de nuestros estudiantes, muchos de ellos pueden presentar antipatía ante este tipo de método de trabajo. Algunos alumnos están más acostumbrados o simplemente prefieren trabajar de forma pasiva. También es posible que sientan vergüenza y aprensión por las actividades que requieren más actividad física o una postura protagonista del estudiante dentro del aula. Por ello, además del análisis de necesidades que el docente realizó previamente, éste debe observar detenidamente a su grupo y llevar un seguimiento diario para conocerlo a lo largo del curso. Pibida de Aloí (2011: 697) resalta: “La expectativa del docente sobre el comportamiento del alumno debe coincidir con aquello que el alumno se sienta cómodo a realizar. Por lo tanto, indagar en la actitud y el comportamiento del alumno es primordial (...)”. Esta premisa podría llevarse al ámbito de la enseñanza de ELENyA al observar cómo, de forma general, los alumnos adultos prefieren un aprendizaje pasivo y un contexto académico más serio. Al contrario que los niños y adolescentes, quienes prefieren el componente lúdico por encima del tradicional.

Jiménez Calderón (2013), al igual que muchos especialistas de la lengua, apuesta por la aplicación del enfoque por tareas para trabajar el texto, de ahí que realicemos una explotación didáctica y una secuencia de actividades a partir de éste. El enfoque debe ser principalmente comunicativo, el cual les otorgará a nuestros alumnos las competencias necesarias para hacer un uso de la lengua correcto y a comunicarse de forma exitosa fuera del ámbito académico. Jiménez Calderón (2013) estructura la secuencia de actividades mediante el paradigma PCPP: presentación, conceptualización, práctica y, finalmente, producción. Afirma que, para conseguir aprovechar lo máximo posible el texto, las actividades deben tener un orden. Dicho orden se divide en tres bloques principales: conformando el primero las actividades de prelectura, el segundo actividades durante la lectura y el tercero se comprende de actividades tras la lectura.

Otros autores parten del mismo método, pero lo denominan y desarrollan de la siguiente manera: la etapa de prelectura la denominarían etapa de contextualización, preparación o encuadre (*framing*, en inglés). Sería aquella en la que se le presenta el texto o el tema al alumno mediante actividades que activen sus conocimientos previos sobre la temática central del texto. La lectura aún no se aborda directamente, no se comienza a leer, pero los estudiantes alcanzan, por decirlo así, las ideas necesarias para no enfrentarse al texto a ciegas (Silva 2011).

Las actividades que se diseñen para ser realizadas durante la lectura comprenden la etapa de descubrimiento y comprensión (*focusing*). Mediante estas actividades se pretende involucrar al alumno en la lectura y la interpretación del texto, así como en los aspectos más propiamente lingüísticos de la lengua. Es decir, en esta etapa se encuentran las actividades para trabajar la gramática, el vocabulario y las estructuras. Aunque también se pueden presentar en este bloque las actividades culturales o de temática. Lo importante es que nos valgamos del texto de forma activa (Silva 2011).

Finalmente, la última etapa se denomina etapa de expansión (también denominada *diverging*). En ella se presentan las actividades de poslectura. En este momento, los alumnos ya han trabajado el texto y lo han comprendido, por lo que el docente puede proponer actividades de refuerzo o de consolidación de los contenidos. También es un buen momento para pedir a los alumnos que hagan una investigación más exhaustiva sobre un tema relacionado con el texto. Pero generalmente en esta etapa se presentan tareas en las que los

discentes puedan poner en práctica los conocimientos adquiridos, preferentemente en un contexto de comunicación (Silva 2011).

Si nos centramos con más profundidad en cómo se enfrentan nuestros alumnos a la lectura como tal, es importante que estos apliquen estrategias que les facilite la comprensión del texto literario. Por lo general, los estudiantes de una lengua extranjera deben abordar el texto en lengua meta a partir de un proceso estratégico que se divide en un modelo descendente de la comprensión lectora y, posteriormente, una lectura selectiva. De esta manera, en primer lugar, realizan una lectura general y rápida de todo un fragmento seleccionado y, a continuación, seleccionan los elementos que sí entienden del texto. Finalmente, consiguen comprender de qué trata la lectura sin necesidad de conocer todas las palabras presentes. A partir de las ideas obtenidas, los alumnos realizan un esquema de contenidos. Este proceso estratégico ayuda a los estudiantes a no caer en la frustración por no comprender todas las palabras presentes en el texto, lo que también provoca que pierdan el hilo de la lectura. Asimismo, es una buena estrategia para que los lectores ahorren mucho tiempo (Hernández Alcaide 2011). Además, sería muy significativo para el grupo si el docente realizara un análisis de necesidades a sus aprendientes de ELE enfocado en la lectura. La información obtenida en el estudio le permitiría tener en cuenta los procesos implicados en la lectura partiendo de las características individuales de cada miembro del grupo. No todos los discentes leen de la misma manera y tienen las mismas estrategias de lectura, así como la misma experiencia previa o motivación a la hora de abordar un texto literario (Hernández 2007).

Respecto a la gramática y al léxico, hay diferentes formas de trabajarlos en clase a través del texto literario. La gramática se puede abordar desde un enfoque inductivo o deductivo. Como se ha mencionado en este apartado, el enfoque inductivo invita a los alumnos a ser agentes activos en su proceso de aprendizaje y les brinda la oportunidad de hacer uso de sus conocimientos previos en la materia. Es muy interesante cómo se presenta el léxico en los textos especialmente. Al haber numerosas construcciones cargadas de significado de forma conectada y cohesionada, los alumnos pueden ver con más claridad el uso de las colocaciones y pueden llegar a comprender e interpretar las secuencias léxicas denominadas chunks –trozos prefabricados de lengua cuyo significado funciona como si fuera una única palabra–. Aparte de ello, el docente no debe pasar por alto que, aunque nos encontremos ante un texto, no significa que la única destreza que se puede desarrollar y ejercitar en el aula sea la comprensión lectora. Con la creatividad suficiente, el profesor de

ELE es capaz de integrar las cuatro macrodestrezas de la lengua aun partiendo de una lectura como base (Moral Barrigüete 2011). A la hora de elegir los contenidos a trabajar a partir del texto literario, el docente debe en primer lugar preguntarse qué quiere que aprendan y/o practiquen sus alumnos a través del texto. Y, una vez seleccionados estos contenidos, se desarrollan actividades que conecten e interrelacionen las cuatro macrodestrezas: hablar, comprender, leer y escribir en la lengua meta.

En todo este proceso es de vital relevancia que en el diseño y desarrollo de las actividades no quede en el olvido que estamos ante un texto literario. La literatura es un buen recurso para practicar la gramática y estructura de la lengua, pero el empleo único de ejercicios que lleven al alumno a fijarse únicamente en los tiempos verbales, la búsqueda de sinónimos y antónimos en cuanto al léxico o ejercicios enfocados en la cultura conllevaría a la pérdida del valor literario del texto. Si caemos en esta práctica, inculcamos indirectamente a nuestros alumnos la idea de que el texto solo sirve para eso, diseccionarlo (Montesa Peydró 2011). Y precisamente el docente ha elegido la literatura como recurso para demostrar que los textos literarios son polivalentes pero que, ante todo, son arte y el arte tiene el propósito de evocar emociones, producir sensaciones, invitar a la reflexión, reflejar la cultura de la sociedad de la época y lugar, entre otras muchas cuestiones.

A continuación, se enumerarán algunas ideas o ejemplos de actividades que podrían funcionar muy bien para la explotación de un cuento, un fragmento de una obra dramática y una tira cómica. No se entrará demasiado en profundidad en ello ya que al final del presente trabajo, en la sección de anexos, se exponen varias propuestas de explotación de textos literarios en la enseñanza de ELENyA.

Para comenzar, una de las principales características más reseñables de los cuentos es su estructura en cuanto a contenidos. Los alumnos pueden, por tanto, trabajar de forma efectiva el uso de los conectores textuales. Para el léxico, realizar un glosario de los términos desconocidos será una buena herramienta. Incluso con cada unidad didáctica o texto trabajado, el alumno puede ampliar su glosario durante el curso y guardar de forma ordenada todo el vocabulario obtenido hasta el momento. Asimismo, se pueden incluir actividades que inviten al lector a analizar los personajes en las distintas situaciones y comparar cómo evolucionan desde la introducción hasta la resolución de los acontecimientos. Imaginar un final diferente promoverá el uso de la creatividad en el aula. De manera parecida, se puede presentar el texto en primer lugar sin el final, pidiendo a los alumnos que escriban cómo

piensan que va a terminar el cuento. Posteriormente, se les dará el final de la obra original. Se puede abrir un debate para que la clase vote y decida qué opción de final les ha gustado más o consideran más adecuada con los contenidos del texto (Jiménez Calderón 2013).

Cea Álvarez y Santamaría Martínez (2011) enumeran una serie de técnicas muy útiles a la hora de explotar didácticamente una obra teatral. La primera técnica o actividad consiste en el reconocimiento, es decir, reconocer en el texto las unidades léxicas o gramaticales pertinentes para la actividad. Estas pueden ser verbos en un tiempo determinado, adjetivos, expresiones idiomáticas, refranes, etc. Seguidamente, mediante la retención de un fragmento más breve del texto, se puede pedir a los alumnos que lo interpreten delante de la clase o que se lo cuenten a su compañero con sus propias palabras, al igual que una persona contaría una historia a un amigo en su día a día. Las actividades de emparejamiento consisten en buscar correspondencia entre, por ejemplo, títulos y párrafos o entre ilustraciones con un determinado acontecimiento del texto. Los ejercicios de corrección son muy útiles para que los aprendientes reflexionen sobre sus conocimientos. De esta manera, el docente les presenta un fragmento plagado de errores de ortografía o gramaticales y los discentes tienen que identificar estos errores y corregirlos. Pedir a los alumnos que cambien el formato del texto es una actividad muy dinámica y original. Pueden plasmar las ideas principales del texto en un mural o póster, reescribirlo a modo de obra narrativa o crear un blog en internet para aportar ideas sobre el tema en cuestión. Por último, mediante la técnica de creación, los estudiantes tomarán el fragmento literario como modelo para analizar sus características y así proceder a la creación de su propia obra dramática.

Respecto a los cómics como recurso didáctico, estos dan pie al desarrollo de actividades como las siguientes: gracias al formato del cómic, un muy buen ejercicio de expresión escrita sería pedir a nuestros alumnos que narraran la tira cómica, a ser posible en modo indirecto sin diálogos. Para trabajar el vocabulario del aspecto físico o emocional de los personajes, los alumnos observarán las imágenes y describirán a los personajes. También pueden describir la situación presentada o el lugar donde aparecen los personajes. Otra opción sería escoger una de las situaciones presentes en el cómic y que a partir de ella los alumnos escribieran un diálogo que posteriormente tendrían que interpretar con sus compañeros. Por ejemplo, en el cómic aparece que un señor se cuele y se pone primero en la cola del autobús. También se les puede presentar la misma situación y nuestros alumnos tendrían que improvisar de forma espontánea el diálogo en lugar de escribirlo. Por último, a partir de una situación o tema

polémico presente en el cómic, se crea en clase un debate y se proponen preguntas y opiniones al respecto (Sáez Rivera 2011).

Finalmente, las ideas de actividades aquí presentadas están enfocadas a ser realizadas dentro del aula y con el docente actuando como guía. Sin embargo, la gran mayoría de ellas podrían adaptarse al contexto actual de las nuevas tecnologías. Las herramientas TIC son un gran recurso que tanto alumno como docente puede utilizar en clase y también en casa tras haber finalizado las clases para seguir trabajando los contenidos del curso. Las lecciones cobrarían un carácter más dinámico y entretenido. Mediante un vídeo de la plataforma YouTube se puede presentar el tema relacionado con el texto literario, o un breve vídeo sobre la biografía del autor de la obra. Para trabajar los contenidos culturales, por ejemplo, los alumnos pueden hacer uso de webs como Wikipedia para buscar más información. Los blogs son una buena opción que permiten practicar la expresión escrita y la comprensión oral. Además, en ellos los alumnos pueden interactuar comentando las publicaciones de sus compañeros (Martínez Sánchez 2011). Las herramientas TIC con deberes a realizar en casa para practicar la lengua fuera de clase, es un recurso fundamental hoy en día. De esta manera, los aprendientes de ELE seguirán en contacto con la lectura y la lengua meta, pero de una forma más cercana a su tiempo. En otras palabras, por desgracia actualmente es raro que un niño o adolescente llegue a casa y coja un libro por placer. Sin embargo, cogen el móvil, encienden la televisión o el ordenador con gusto, casi de forma mecanizada como parte de una rutina. Las herramientas TIC acercarán esta nueva costumbre de la era digital al hábito de la lectura. De la misma manera, los deberes resultarían menos tediosos (Bouchiba Ghlamallah 2011).

4. Conclusiones

El objetivo principal que expusimos al principio de este trabajo era recapitular, mediante un estado de la cuestión, la información más relevante acerca de la enseñanza de ELE a niños y adolescentes, así como de la enseñanza de ELE a través de los textos para poder identificar y definir las principales características de estas dos vertientes. Dichas características sirven, como hemos visto, como base sobre la cual el docente de ELE fundará sus clases y creará sus pautas a seguir.

En el primer capítulo del presente trabajo se explica cómo la enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera a estudiantes niños y adolescentes basa sus características en las necesidades particulares que este tipo de alumnado posee. Los procesos

cognitivos y afectivos de este grupo, así como su desarrollo mental difieren mucho del de los adultos, generando así un aprendizaje único.

Para garantizar que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea exitoso y significativo, el docente debe atender a dichas particularidades ajustando así el currículum a seguir dentro del aula. Mediante un análisis de necesidades, se conocerán los puntos clave que se deberán tener en cuenta en el diseño y elaboración de las unidades didácticas. Factores como la edad, lengua materna, desarrollo cognitivo o la conciencia lingüística serán considerados por parte de los profesionales de la educación. Asimismo, atender a los factores afectivos de este grupo de estudiantes, muy diferentes al de los adultos y especialmente presentes en los adolescentes, marcará un antes y un después en el éxito del proceso de aprendizaje.

Recapitulando todo lo expuesto en el segundo capítulo, se podría afirmar con convicción que un texto literario es un muy buen recurso en las clases de ELE. Al contrario de lo que a primera vista puede parecer, un texto literario puede ser explotado de múltiples maneras y de éste se pueden trabajar todas las destrezas implicadas en el aprendizaje de una lengua, y no solo la comprensión lectora. Para ello, es vital que el docente tenga claro los objetivos didácticos. El texto puede ser la base sobre la cual escoger qué contenidos enseñar, o el docente puede seleccionar el texto que sea significativo y modelo de unos contenidos específicos escogidos previamente.

Las múltiples variedades de los géneros literarios, así como el uso de los textos multimodales, aportan gran variedad y dinamismo a la selección de textos que explotar. Cada uno puede ser explotado de múltiples y diferentes maneras con respecto a sus características. Asimismo, un análisis de necesidades de nuestros estudiantes para conocer el tipo de inteligencia (de las 7 inteligencias de Gardner) que dominan, el tipo de estudiante que son y su experiencia previa con la lectura, otorgará la información necesaria que el docente necesita para respetar y tener en consideración los diferentes tipos de lectores que pueden comprender una clase. De este modo se podrán diseñar y desarrollar actividades significativas para el grupo en cuestión.

En cuanto al debate sobre si adaptar o no adaptar el texto literario seleccionado, cada autor tiene su criterio y opinión al respecto. El docente de ELE elegirá la opción que crea más conveniente con relación a sus propias ideas. No obstante, como hemos señalado anteriormente, el abanico de opciones y variedades de textos es tan amplio que es prácticamente imposible que no exista un texto literario o un fragmento que sea adecuado

para los objetivos del docente. Lo que sería difícil, en todo caso, sería encontrarlo, ya que la búsqueda podría suponer mucho tiempo y esfuerzo. Por ello, una antología de textos confeccionada por profesionales de la enseñanza de ELE sería la solución perfecta a este problema.

Poniendo en común ambos capítulos, es innegable que existe una falta de estudios, materiales e investigaciones que se centren específicamente en la enseñanza de ELE a niños y adolescentes a través del texto literario. Gracias a los contenidos expuestos en el primer capítulo de este trabajo, conocimientos obtenidos por autores expertos en la materia de ELENyA, pude relacionarlos posteriormente en el segundo capítulo con las pautas y la metodología a seguir en la enseñanza de ELE a través del texto literario, aun estando basado este último capítulo en obras que hablan principalmente del estudiante adulto.

5. Referencias bibliográficas

- Asensio Pastor, M. I. (2016): “Enseñar español como lengua extranjera a niños: aportaciones teórico- prácticas”, *Lenguaje y Textos*, 44, pp. 95- 105. Recuperado de: <https://riunet.upv.es/handle/10251/80285>.
- Bouchiba Ghlamallah, Z. (2011): “Promover la lectura invitando a la cultura”. En Santiago Guervós J., H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña (Coords.) *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca: Asele, pp. 239-248.
- Cabanes González, W. L. (2018): “¿Y si facilitamos la lectura de la literatura?: estudio y análisis práctico del texto literario para estudiantes de ELE y elaboración de una adaptación del cuento El viajero perdido, de José María Merino” [Trabajo de fin de grado], Universidad Pompeu Fabra. Recuperado de: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/36117/Cabanes_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Cea Álvarez, C. y R. Santamaría Martínez (2011): “El cuento como recurso didáctico: la princesa y el enano, una propuesta para el aula”. En Santiago Guervós J., H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña (Coords.) *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca: Asele, pp. 1013-1026.
- Centro Virtual Cervantes (2006): Plan curricular del Instituto Cervantes. Instituto Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/.

- Domínguez Romero, E., J. Bobkina y S. Stefanova (2018): *Teaching literature and language through multimodal texts*. Editorial: IGI Global.
- Eusebio Hermira, S. (2015): “Metodología de la enseñanza de ELE a niños”. En Fernández López, M. C. (Coord.) *La enseñanza del español como lengua extranjera a niños: contenidos básicos para la formación del docente*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, pp. 201-284.
- Fernández López, M. C. (2015a): “Principales disciplinas implicadas en la enseñanza del español como lengua extranjera a niños”. En Fernández López, M. C. (Coord.) *La enseñanza del español como lengua extranjera a niños: contenidos básicos para la formación del docente*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, pp. 11-92.
- Fernández López, M. C. y M. Martí Sánchez (2019): *El desarrollo de la conciencia lingüística en aprendices de español*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Gómez Huguet, G. (2015): “Propuesta didáctica para un aula multicultural en infantil: «Letras del Mundo»”. En Fernández López, M. C. (Coord.) *La enseñanza del español como lengua extranjera a niños: contenidos básicos para la formación del docente*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, pp. 286-332.
- González Cobas, J. (2021): “La literatura en la enseñanza de ELE: un trayecto desde los inicios hasta el siglo XXI”, *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/78301>.
- Hernández, M. J. (2007): “Del pretexto al texto. La lectura en la enseñanza/aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera”. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 5, pp. 1- 11. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152376010.pdf>.
- Hernández Alcaide, C. (2011): “Del texto al esquema y del esquema al texto”. En Santiago Guervós J., H. Bongaerts H., J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña (Coord.) *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca: Asele, pp. 395-406.
- Hernández Páez, M. (2011): “El texto, un pretexto para el trabajo en clase de lengua”. En Santiago Guervós J., H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña (Coord.) *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca: Asele, pp. 419-426.

- Jiménez Calderón, F. (2013): “El texto literario en la enseñanza-aprendizaje de ELE a partir del paradigma PCPP”. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 17, pp. 1-11. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5234026>.
- Karagjounkova, M. (2017): “¿Cómo seleccionar los textos literarios usados en las clases de ELE?”. *Actas del II encuentro de profesores de español en Bulgaria*, Nueva Universidad Búlgara, Instituto Cervantes de Sofía, pp. 26- 30. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/sofia_2017/03_karadjounkova.pdf.
- Laaksonen, M. y Berber, D. (2011): “¿Adaptar o no adaptar? Esa es la cuestión: Sobre la adaptación de textos escritos y orales auténticos para diferentes objetivos específicos en la clase de E/LE para el nivel B1”. En Santiago Guervós J., H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña (Coord.) *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca: Asele, pp. 475-488.
- Linares Garriga, J. E. (2007): “Programas y modelos de trabajo con niños y jóvenes inmigrantes”. *Linred: Lingüística en la Red* (5). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2345414>.
- López González, A. M. (2011): “Descubriendo la eterna actualidad del romance”. En Santiago Guervós J., H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña (Coords.) *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca: Asele, pp. 517-530.
- Martí Sánchez, M. (2015): “Bases neurológicas del lenguaje. Procesamiento del lenguaje en el niño”. En Fernández López, M. C. (Coord.) *La enseñanza del español como lengua extranjera a niños: contenidos básicos para la formación del docente*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, pp. 93-163.
- Martínez García, J. M. (2011): “El uso de la tira cómica como apoyo didáctico para el maestro de ELE en el aula”. En Santiago Guervós J., H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña (Coords.) *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca: Asele, pp. 597-604.
- Martínez Sánchez, R. (2011): “T de texto en la enseñanza de ELE”. En Santiago Guervós J., H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña (Coords.) *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca: Asele, pp. 47-56.

- Mir Fernández, M. (2011): “La lectura como base para la comunicación oral”. En Santiago Guervós J., H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña (Coords.) *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Salamanca: Asele, pp. 1155-1166.
- Miras Páez E. y M. Sancho Pascual (2017): “La enseñanza de ELE a niños, adolescentes e inmigrantes”. Manual del profesor de ELE, pp. 865-912.
- Montesa Peydró, S. (2011): “Lengua y Literatura: Un camino de ida y vuelta”. En Santiago Guervós J., H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña (Coords.) *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca: Asele, pp. 29-46.
- Moral Barrigüete, C. del (2011): “Las secuencias textuales y la diversidad textual en clase de L2: propuesta didáctica para el aprendizaje autónomo mediante secuencias textuales”. En Santiago Guervós J., H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña (Coords.) *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca: Asele, pp. 1187-1200.
- Otero Brabo Cruz, M. L. (2011): “El texto en el aprendizaje multimodal del español como lengua extranjera”. En Santiago Guervós J., H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña (Coords.) *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca: Asele, pp. 655-664.
- Peramos Soler, N. y E. Leontaridi (2011): “¡Pongamos en práctica los textos literarios! Otra manera de leer en la clase de ELE”. En Santiago Guervós J., H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña (Coords.) *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca: Asele, pp. 1239-1254.
- Pibida de Aloi, G. M. (2011): “Análisis del texto en la adquisición de la lengua extranjera desde la perspectiva sinérgica de la cultura”. En Santiago Guervós J., H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña (Coords.) *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca: Asele, pp. 691-700.
- Pozo Díez, M. del (2011): “El texto dialógico como instrumento de aprendizaje en el aula de ELE. El “recurso” del teatro como estrategia dinamizadora”. En Santiago Guervós J., H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña (Coords.) *Del texto a la lengua: La*

- aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca: Asele, pp. 1271-1284.
- Prieto Grande, M. (2011): "La seducción literaria". En Santiago Guervós J., H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña (Coords.) *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca: Asele, pp. 701-712.
- Rodrigo, V. (2011): "El primer libro, la primera victoria. Actitud de los estudiantes hacia la lectura extensiva". En Santiago Guervós, J., H. Bongaerts H., J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña (Coords.) *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca: Asele, pp. 755-768.
- Sáez Martínez, B. (2011): "Texto y literatura en la enseñanza de ELE". En Santiago Guervós J., H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña (Coords.) *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca: Asele, pp. 57-68.
- Sáez Rivera, D. M. (2011): "Tendencias, posibilidades y experiencias en E/LE del cómic como texto multimodal". En Santiago Guervós J., H. Bongaerts, J.J. Sánchez Iglesias y M. Seseña (Coords.) *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca: Asele, pp. 769-780.
- Sanmartín Vélez, J. (2011): "La literatura en la clase de E/LE: objetivos y actividades". En Santiago Guervós J., H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña (Coords.) *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca: Asele, pp. 793-804.
- Silva, C. (2011): "Múltiples inteligencias Y múltiples actividades con textos literarios". En Santiago Guervós J., H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña (Coords.) *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca: Asele, pp. 1297-1305.
- Soliman, M. (2021): "From Integrating to Learning: Insights from Spanish L2 Multiple Documents Selection in Reading Tasks". *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, pp. 151- 177. Recuperado de: <https://laclil.unisabana.edu.co/index.php/LACLIL/article/view/16325>.
- Villalba Martínez, F. y M. T. Hernández García (2001): *Diseño curricular para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares*, Murcia: Consejería de Educación y Universidades.

Recuperado de: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/981/018200220002.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Villaverde López, M. (2019): “Enseñanza del español a niños y adolescentes inmigrantes: propuesta metodológica para atender al alumnado inmigrante croata” [Trabajo de Fin de Máster], Universidad de Alcalá.

La enseñanza de ELE a través de la pintura. Propuesta de intervención a partir de *Duelo a garrotazos*, de Francisco de Goya

Alejandro del Peral Reñé y Santiago Sevilla-Vallejo

Universidad Francisco de Vitoria y Universidad de Salamanca

RESUMEN: Las artes visuales son consideradas uno de los recursos más importantes para la enseñanza del español como lengua extranjera. Este artículo se desarrolla en dos partes. La primera está dedicada a averiguar en qué medida la pintura facilita el aprendizaje de la lengua española. La segunda muestra una propuesta didáctica a desarrollar en el aula mediante *Duelo a garrotazos* de Francisco de Goya. A través de la producción de este pintor, los estudiantes llegan a comprender el convulso siglo XIX español. Ello permite desarrollar y adquirir el vocabulario específico, junto al conocimiento del contexto cultural.

PALABRAS CLAVE: Español como lengua extranjera, artes visuales, historia del arte, Goya, pintura.

Teaching of SFL through painting. Intervention proposal based on “Duel with Cudgels”, by Francisco de Goya

ABSTRACT: Visual arts are considered one of the most important resources for teaching Spanish as a Foreign Language. This project is developed in two different parts. The first one is dedicated to find out in which way painting eases the learning of Spanish language. The second one shows a didactic proposal with *Fight with cudgels* by Francisco de Goya. Through Goya's production, students manage to understand the Spanish tumultuous 19th century. This allows to develop and acquire the specific language and vocabulary, along with the knowledge of the cultural context.

KEYWORDS: Spanish as a Foreign Language, Visual Arts, History of Art, Goya, Painting.

1. Introducción¹

Este trabajo ofrece una propuesta de intervención didáctica en español lengua extranjera (ELE) a través de la pintura. En una primera parte, se revisa aquella bibliografía existente sobre la enseñanza del español a través de la historia del arte; en concreto, sobre la idoneidad de emplear recursos pictográficos aplicados a la enseñanza de ELE en el aula. La finalidad es valorar en qué medida el empleo de estos recursos visuales puede apoyar la enseñanza lingüística que se pretende. En una segunda parte, más pragmática; se ofrece una propuesta didáctica específica tomando un autor y momento histórico muy relevantes para transmitir la cultura española. Se ha elegido a Francisco José de Goya y Lucientes (1746 – 1828); uno de los mayores representantes de la pintura española de finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX. Este autor es uno de los que mayor proyección internacional tiene para España, y, además, ofrece una visión de la cultura española en la pintura, equivalente a lo que hace Benito Pérez Galdós en la literatura, por su capacidad para retratar la realidad española. En este trabajo, Goya nos va a interesar especialmente como representante del siglo XIX. Se va a exponer esta riqueza cultural que otorga un enfoque interdisciplinar a la enseñanza del español para extranjeros.

Resulta evidente que, para poder dar el mayor rendimiento a este abordaje, se ha de contar con un nivel mínimo que, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), es el B2. Ello no significa que en niveles inferiores no se pueda emplear el arte, pero no se aprecia tanto debido a que requiere de una terminología mínima para llegar a comprenderlo, dadas las características de nuestros aprendientes extranjeros. El espacio propuesto es el aula y este trabajo va a partir de la experiencia docente en un centro de enseñanza de español para inmigrantes adultos.

2. Justificación

¿Por qué debe considerarse la relación entre la enseñanza del español y las humanidades? Para responder a esta primera cuestión nos basamos en la obra de Carmen Yebra Moreno: *El papel de las humanidades en clase de ELE. Una serie de secuencias didácticas basadas en Goya*. En referencia a esta obra, se considera la integración de las Humanidades en la clase

¹ Este artículo se enmarca en la investigación en patrimonio e identidad del Grupo de investigación Innovación, Identidad y Literatura en Español (INILE) y, específicamente, en el Proyecto Didáctica e Identidad en las Literaturas en Español (DILE), de la UNIR.

de ELE como acto de comunicación; puesto que *“el lenguaje tiene diferentes medios de expresión”* (Yebra Moreno 2009). Para esta autora, el “símbolo icónico” representa un importante elemento digno de ser incorporado como requisito básico en la enseñanza de ELE.

¿Por qué la historia del arte? El componente social y cultural es una parte inevitable de la enseñanza de toda lengua. Para el caso del español, resulta aún más importante debido a la larga tradición histórica y artística que se desprende de nuestra cultura que, unido a la enseñanza de la lengua española, forman un conjunto imprescindible para la adquisición y aprendizaje de este idioma.

Resultan clave también las relaciones que se establecen entre el arte y la cultura del extranjero con la española para el aprendizaje del idioma, puesto que, fruto de esa unión, la adquisición y aprendizaje resultan mucho más favorables que si se estudiase sin este contexto artístico. Veamos ahora las razones que nos han impulsado a elegir las artes visuales como recurso didáctico en la enseñanza del español para extranjeros.

Evidentemente la literatura, la fotografía y especialmente el cine, otorgan un énfasis más dinámico, y quizás más apropiado para el aprendiente de español, que el arte; pero no siempre es posible su aplicación. Para justificar esta elección, nos hemos basado en la obra de Forgas Berdet, ya que esta autora emplea dos metodologías vehiculares como fórmulas para enseñar español. Ambas son imprescindibles, y por tanto ineludibles en la enseñanza de ELE porque no se puede entender el estudio de un idioma sin conocer su cultura latente. Uno de los ámbitos se refiere a la cultura popular (usos y costumbres de la comunicación no verbal, tales como pueden desarrollarse en algunos tipos de festejos populares). Otro ámbito es la cultura académica; y aquí es donde relacionamos las artes visuales (pintura) con la enseñanza de la lengua española para extranjeros.

Tal como han establecido Morgan, Limonta y Limonta (2019: 3 y ss.), es necesario dotar al alumno de una lengua extranjera, de una competencia artística elemental. En cualquier caso, el análisis de obras de arte es un recurso metodológico muy empleado a la hora de enseñar español. Unos requisitos mínimos son necesarios para que la enseñanza del español a través de la pintura tenga notable éxito. Quizás, uno de los más importantes es que el aprendiente extranjero disponga de sensibilidad artística apreciativa, motivación e interés.

¿Por qué Goya? Para nosotros, la figura de Goya simboliza el máximo exponente de la pintura española. En un trabajo previo se estudió el fondo político, etnológico y mitológico de

su pintura (De la Fuente-González y Sevilla-Vallejo 2020). En este caso, vamos a centrarnos en el valor histórico y cultural de su obra.

Más adelante se mencionará a otros genios de la pintura española; pero consideramos que este artista representa un momento clave en la historia de España tan interesante y álgido² como es el convulso siglo XIX. Los aprendientes de español no solo se aproximan a las técnicas empleadas en pintura, sino también a la historia y cultura del momento. El siglo XIX resulta uno de los más representativos de nuestra cultura, y los alumnos conocen varios aspectos de este.

Pero; ¿qué es lo que diferencia a Goya de los otros artistas³? Su paleta sinigual está cargada de simbolismo y se engloba dentro de una mezcla de estilos como el romanticismo y el realismo. Además, su obra pictórica puede suscitar o sugerir, igualmente, un conflicto cognitivo basado en la sensación que puede albergar su pintura. Como se acaba de mencionar, la obra de Goya no dejará indiferente a ningún estudiante.

Desde aquí, una lluvia de ideas se desgrana como inicio de las actividades, seguida por el establecimiento de un eje cronológico que marque los hitos y períodos histórico-artísticos. Todo ello se ha de completar con el vocabulario específico o terminología propia de las Ciencias Sociales. Así se



² Seminario Internacional sobre Goya y su contexto. Zaragoza, 27, 28, y 29 de octubre de 2011. Institución: “Fernando el Católico” y Fundación: “Goya en Aragón”.

³ Todas las imágenes mostradas están accesibles en Internet sin derechos de autor.

fomenta un favorable aprendizaje de la lengua española. Posteriormente se podrán proponer otras actividades en función del nivel que dispongan nuestros aprendientes adultos.

Por ejemplo, completar un texto o realizar un pequeño trabajo de investigación a raíz de las opiniones de *Duelo a garrotazos*, obra objeto de este estudio. Este cuadro sería uno de los ejemplos donde la pintura de este autor transmite un fondo histórico profundo. En palabras de Bozal, se impone “una ‘interpretación’ moderna, que atienda más a la presentación que a la narración de historias” (2018: 120). La pintura nos sitúa ante imágenes que requieren de una interpretación y eso puede ser empleado en el aula de ELE.

Tal y como ya se ha mencionado, muchos son los autores que asocian la enseñanza del español a la pintura. A lo largo de este trabajo, se exponen sus argumentos y se reflejan sus ideas. Para el aprendizaje del español como lengua para extranjeros, los efectos positivos en el estudiante se multiplican si se introducen estos aspectos culturales.

Como señala Pascual Molina (2006), es requisito indispensable referirse a dos fuentes esenciales en la enseñanza de ELE. Por un lado, el MCER para las lenguas. Por otro, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). La primera fuente incluye, dentro de su modelo descriptivo una serie de conocimientos, destrezas y características individuales que conforman las competencias generales de quien aprende una nueva lengua⁴. La segunda fuente comprende un amplio trabajo de investigación desarrollado entre 2004 y 2006, dividido en tres fases, donde se utilizan los descriptores de niveles de competencia lingüística, fruto de la colaboración de responsables académicos que cuenta con las aportaciones de 234 profesores. Este Plan Curricular señala que debe entenderse como un punto de partida para la preparación de programas de acuerdo con las características de cada situación de enseñanza y aprendizaje, aunque precise de posteriores ajustes y adaptaciones en función de cada experiencia⁵.

Con base en estas dos fuentes señaladas por Pascual Molina, en este artículo se procede a analizar aquellas obras existentes que incluyan los aspectos mencionados en el título de este; y se espera que la propuesta de la unidad didáctica aquí presentada sea de utilidad para los docentes de ELE. Cabe señalar que, a pesar de otorgar una visión de conjunto sobre algunas

⁴ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/10_referentes_culturales_introduccion.htm.

⁵ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/introduccion.htm.

de las obras de Goya, en la última parte de este artículo nos detendremos en el análisis de una de ellas para emplearla como caso práctico.

En cualquier caso, se insiste en la importancia del aprendizaje de ELE a través de un ejemplo práctico de la obra de Goya aplicando una de las metodologías más actuales, como es la metodología: *Accelerative Integrated Methodology* (AIM), y que se analiza posteriormente, en el apartado metodológico. Pero antes de ello, veamos en la siguiente revisión teórica, cuáles son las dificultades intrínsecas que se derivan en el momento de afrontar la implementación de una pintura como recurso en la enseñanza del español como lengua extranjera.

3. Marco teórico

No exento de polémica sobre la conveniencia de utilizar recursos culturales en la clase práctica, las artes visuales vienen a complementar esa adquisición y aprendizaje del lenguaje de forma vehemente. Para Forgas Berdet (2007), el empleo de la pintura puede utilizarse como pretexto para desarrollar alguna de las cuatro destrezas en la clase de ELE. Este elemento suele aparecer al final de la unidad didáctica o también inserto en las actividades. Críticamente consideramos que, como pretexto o no, en cualquier caso, resulta muy acertado incluirlo en la clase porque nunca va a ser motivo de desprecio sino, al contrario, va a reforzar la adquisición y aprendizaje de los contenidos lingüísticos.

Otro problema al que alude la autora hace referencia a la escasa preparación del docente de ELE en otros campos, ajenos a la enseñanza del español. Para nosotros, que se incluyan aspectos culturales como las artes ya es inequívoca manifestación del interés del docente por ampliar sus conocimientos para ser transmitidos al destinatario extranjero, quien sin duda alguna sabrá valorar y agradecer este sobreesfuerzo por parte del docente (Arrieta, 2018).

Un tercer aspecto problemático se relaciona con los manuales de E/LE, pues parece ser que por norma general agregan la parte cultural otorgando la sensación de estar inconexa con respecto a la enseñanza del español. Desde nuestro punto de vista, los manuales existentes en la actualidad han superado con creces a los que existían antiguamente. Ello se traduce en que es relativamente extraño ver que alguno de ellos no integre aspectos culturales, a la par de los contenidos lingüísticos inherentes a la enseñanza de español. Si anteriormente era posible reflexionar sobre esta separación de contenidos al ser tan evidente; ahora resulta muy difícil encontrar un manual de ELE en el que lengua y cultura no vayan unidas.

La cuarta problemática a la que hacemos referencia y en la que coincidimos con la autora, tiene que ver con la estructura de la clase. Llegar al alumno extranjero supone tener que conocerlo de forma más exhaustiva, especialmente su entorno cultural, con la finalidad de que se sienta identificado con sus raíces y disponga de una mayor motivación. Por esta razón se propone establecer vínculos entre las dos culturas, por ejemplo, en la realización de las actividades.

Habría que añadir una quinta, y es si el alumnado dispone de algunos contenidos mínimos que le permitan relacionar el español y la cultura española con la suya propia. Como respuesta, consideramos que si disponen de dichos conocimientos (no es lo usual en extranjeros, aunque se suele dar más en adultos) podrán apreciar mejor las explicaciones.

Si carecen de ellos, quizá no se beneficien de una forma tan sobresaliente; pero ello no viene a significar que no puedan disfrutar de un enriquecimiento complementario que les ayude a aprender español. Una imagen de un cuadro de Goya puede provocar un conflicto cognitivo, basado en la sensación que puede albergar su pintura (Vera 1998).

Como no podría ser de otro modo, mucho más interesantes que la problemática vista, son las ventajas que obtenemos al utilizar particularmente la pintura de Goya como un recurso didáctico en la clase de ELE, la cual resulta sobresaliente por las aportaciones de valor añadido al permitir una mayor asimilación y comprensión de la lengua española. En primer lugar, se establece una aproximación a su paleta. Conocer su técnica y colorido invitan a que el aprendiente pueda describir aquellos aspectos particulares en la obra de Goya que más le llamen la atención hasta el punto de llegar a identificar su estilo profesional. En segundo lugar, el trasfondo social de Goya invita a la reflexión en la mayoría de sus obras. El aprendiente interesado se preguntará, ineludiblemente, por los motivos que llevaron a Goya a reflejar el contexto social e histórico a través de la pintura. De aquí que se establezca la relación entre las artes, el lenguaje, y demás disciplinas como las ciencias sociales y humanidades.

A nivel general, utilizar la pintura como recurso visual para aprender español es una de las mejores técnicas que un docente es incluso un aprendiente de español pueden emplear. Verdaderamente, cualquier pintura puede servir, ya que, a través de las diversas explicaciones y comentarios de análisis artístico, el aprendiente podrá formarse una idea bastante certera de las características del cuadro que le facilitarán la comprensión del lenguaje. Es una de las ideas que se señalan posteriormente, pues se pueden incluir autores de la talla de Velázquez o

Picasso; y cuadros de diferentes movimientos o estilos artísticos, tal y como se realiza en la superposición de planos entre los que se duelen a garrotazos y el paisaje de fondo.

Continuando con el planteamiento de Forgas Bernet (2007), otra ventaja general de utilizar la pintura como recurso de aprendizaje del español es la comparación intercultural entre la cultura propia del aprendiente y la nuestra. Acudir a un museo o galería artística puede favorecer la comprensión de la lengua española al estudiante extranjero en la medida de poder establecer conexiones interculturales entre ambos contextos culturales. Uno de los ejemplos es analizar el valor histórico que se desprende o deriva de dicha producción pictórica y que aproxima la realidad existente al conocimiento del lenguaje, su reflexión y dominio. El aprendiente comparará las dos obras pictóricas y tratará de realizar una traducción en su idioma de la obra que está visualizando. De esta manera, la pintura contribuye a conectar con el binomio lengua y cultura, por ejemplo, en el enriquecimiento del vocabulario al emplear la terminología específica, simplemente con la descripción. Así, sustantivos, verbos, y adjetivos favorecen la inclusión de las artes visuales en el lenguaje. Con base en ello, la conveniencia de que lengua y arte vayan unidas ya no se pone en entredicho, sino que lo que se cuestiona actualmente es la manera de enfocarla o implementarla en el aula. Estas cuestiones procedimentales quedan fuera de este trabajo, pese al gran interés del público en general por observar dicha aplicación en el aula de extranjeros.

Tal como señala Sánchez Benítez, (2009: 22), emplear las imágenes en el aula de ELE constituye un aporte esencial porque fomenta los objetivos de aprendizaje, se conoce un nuevo vocabulario, se desarrollan las cuatro destrezas, se perfecciona la comunicación; asimismo, fomentan la participación en la clase, impulsan las dinámicas de grupo a través del diálogo, el debate y la discusión del análisis. Con las imágenes también se apela a la motivación, curiosidad y deleite del aprendiente; estas actúan como estímulo visual provocando reacciones sensoriales, favorecen la creatividad, la imaginación, la reflexión y la expresión oral y escrita. En el caso de Goya, además, contamos con los estudios de Foradada (2019) para conocer las condiciones históricas y geográficas en que surgen sus obras.

Una de las obras magnas tratadas es la de Rafael Martín Rodríguez (2009), quien aborda el siglo XIX español desde una doble perspectiva. En primer lugar, se trata la vertiente histórica. En segundo, se analiza la metodología de enseñanza de la historia en el aula de ELE donde incluye los diferentes enfoques de la enseñanza del español. Para ello, incluye el PCIC, las estrategias de aprendizaje, así como la didáctica de la historia. No obstante, lo que suscita

atractivo especial es el amplio análisis de las necesidades de los aprendientes atendiendo a su origen o nacionalidad, (2009:17). También llama la atención el minucioso tratamiento de elaboración que el autor ha especificado unidad por unidad, pues ha sabido clasificar acertadamente cada período histórico específico. Para el caso que a nosotros nos atañe, este autor aborda el siglo XIX de una forma muy eficiente.

Debemos señalar que ha sido la primera obra que hemos analizado en profundidad y ha sido de gran importancia, ya que nos hemos basado en gran parte de su bibliografía para elaborar este proyecto. Otra de las obras clave es la publicación de Dolores Soler-Espiauba, (2015). Esta autora recorre un largo trayecto a través de un amplio bagaje cultural que incluye prácticamente todos los aspectos del componente sociocultural que se puedan tener en cuenta. El apartado que nos interesa es su epígrafe dedicado especialmente al arte, aunque las referencias al mismo no son profundas; lo que es concebible dada su generosa extensión. De hecho, solo hay una pequeña mención a los museos repartidos por la geografía española en comparación directa con el tratamiento que hace, por ejemplo, de la producción cinematográfica, mucho más prolija.

Centrándonos ya en la figura de Goya como recurso para enseñar español, destaca la obra de A. Celis y J. R. Heredia, (1998). Resulta interesante el estudio comparativo entre Velázquez, Goya y Picasso. ¿Por qué estos tres autores? Porque según el análisis del libro, son los más conocidos por los extranjeros aprendientes de español. Sobre la idoneidad de emplear los cuadros de estos pintores, en el libro se especifica que los alumnos prestan mayor interés y curiosidad a aquellas obras que ya conocen. El caso es que los extranjeros no están familiarizados con la visión global de la cultura española, sino únicamente con un aspecto muy puntual de alguno de los cuadros o anécdota que les haya llamado la atención en el pasado. Para el caso de Velázquez, destaca la obra: *La vieja friendo huevos* (1618); ya que se emplea para explicar las particularidades sociológicas de la España del Barroco. La autora C. Alonso Morales (1998:119), señala la dramatización como recurso empleado en la clase de ELE a propósito de una obra pictórica, por lo que constituye uno de los



principales recursos para plantear y realizar actividades. A ello debemos sumar la aportación cultural que existe en la conciencia de los alumnos extranjeros sobre los objetos materiales reflejados en dichas pinturas.

Consideramos muy acertado el que la autora haya mencionado este caso, pues para cualquier español pasaría desapercibido; pero no para un extranjero que pregunta sobre la naturaleza de dichos objetos que le resultan extraños. Este hecho puede motivar desde una discusión en el aula hasta una búsqueda de información, utilizando las tecnologías de la información y comunicación, pasando por la descripción, redacción, interpretación y un sinfín de actividades que se pueden diseñar e implementar posteriormente.

Los paisajes y los objetos materiales que aparecen en los cuadros de Goya pueden ser motivo de una introducción en la clase de ELE, por ejemplo, para presentar un tema histórico antes de iniciar la clase y procurando conmover al aprendiente adulto según el contexto y nivel resueltos anteriormente. No deja indiferente *Los desastres de la Guerra*; serie de 82 grabados que reflejan la Guerra de Independencia Española (1808 – 1814).



Imágenes que los aprendientes no olvidarán y que sirven para relatar lo ocurrido; pudiendo ser motivo de empleo de la exposición oral, escrita, realización de ejercicios rellenando huecos, o incluso para estimular el conflicto cognitivo al que ya hemos hecho mención y que resulta muy adecuado para motivar a los estudiantes. Cabe destacar que con los grabados 33, 37 y 39 se consigue una gran atención y silencio (momento para la reflexión en la lengua



materna); y que sin duda alguna motiva una apreciable batería de preguntas.

Cabe anunciar que esta actividad se ha implementado como experimento en el aula grupo y la reacción ha producido un interés excepcional, así como un aumento extraordinario de la motivación que se ha traducido en la lectura de la biografía de Goya por parte del alumnado extranjero.

Aprovechando el contexto bélico en la historia y el arte en España, nuestro tercer autor, Picasso, también presenta una obra comúnmente conocida: *El Guernica* (1937). Así, se puede establecer incluso un estudio comparativo sobre las dos guerras y los dos autores; o la concepción y visión que cada uno de ellos muestra a través de su paleta.



Fuente: Joaquín Cortés / Román Loes. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

Al decantarse por Goya, no se trata de menospreciar a Velázquez ni a Picasso, ya que comparten fama y gran carisma al igual que nuestro pintor. Esta elección es debido a que su prolífica producción representa como nadie el convulso siglo XIX español. Un siglo culturalmente particular e importante.

Alonso Morales (1998:121) argumenta que otro de los elementos clave en la enseñanza del español para extranjeros empleando la pintura del fuendetodino es el retrato. Así, en la *Familia de Carlos IV*, el aprendiente puede conocer de primera mano cómo era la Corte española del siglo XIX, sus costumbres, sus atuendos o atavíos; lo cual sirve para introducir la vida cotidiana de la época. Este ejercicio también lo hemos puesto a prueba, y el resultado no ha sido el esperado, por lo que en esta ocasión discrepamos de la autora cuando afirma que es idóneo para aquellos alumnos que conviven con familias españolas. Tal vez porque nuestros alumnos son adultos y no suelen convivir con estas.

4. Análisis de *Duelo a garrotazos*

Para abordar este apartado se ha seleccionado la pintura titulada: *Duelo a garrotazos*, de Francisco de Goya. Para ello, nos apoyamos en otras obras como la de Armenta-Lamant Deu (2015), o en la obra de Carlos Foradada (2010, 2019), quien ha estudiado esta obra en profundidad, y sostiene que el ámbito o la naturaleza romántica del cuadro siempre estuvo presente. Incluso su restaurador, (Salvador Martínez Cubells), y el fotógrafo (Juan Laurent), así lo argumentan. La nueva interpretación que Foradada (2010: 126) aporta trata de reflejar el simbolismo oculto para un extranjero, pero que el estudiante de español puede llegar a deducir. Una de las cuestiones es por qué Goya prescinde de cualquier detalle a simple vista. No obstante, lo que para un español puede pasar desapercibido; en cambio para un extranjero puede llamar la atención.

Así, Goya prescinde voluntariamente de cualquier elemento que pueda ubicar en tiempo y espacio a la propia obra. Otro aspecto es la ausencia de la distancia vital entre la escena y el espectador. Sin entrar a analizar la obra desde el punto de vista artístico, la misma fomenta una implicación directa por la proximidad del combate, es decir, hace partícipe al público del escenario de los protagonistas que se baten en duelo. Al pisar la misma tierra que los protagonistas, el aprendiz de español asume su integración personal dentro de la obra.



Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=4oM3Z7RCwYo>

Llama especialmente la atención que la pintura mural haya perdido parte de su paisaje durante el proceso de extracción, habiendo sido repintado posteriormente por otro artista. Originariamente, y según Charles Yriarte: *Goya, sa vie, son œuvre* (1867), como crítico y escritor

francés que visitó en persona la hacienda del pintor neoclásico español en 1867, la pintura representaba una alta hierba que impedía ver los pies y parte de las piernas de los dos protagonistas. Tras la restauración de Cubells, los personajes aparecen con las piernas semihundidas en el fango impidiendo el movimiento de los combatientes.

De ello se desprende un simbolismo que el aprendiz de español extranjero observa detenidamente, pues no puede pasar desapercibido en su análisis. En este caso, y en relación con la historia, el docente puede aprovechar este episodio para explicar la pugna entre las dos Españas del momento, la absolutista contra la liberal, según *El papel de las humanidades en clase de ELE. Una serie de secuencias didácticas basadas en Goya*.

¿Romanticismo o realismo? Charles Yriarte consideró que estas pinturas parietales correspondían a estudios previos de posteriores obras realistas a pesar de que toda Europa se hallaba sumida en la corriente romántica.

Es por ello por lo que la historiografía ha querido cubrir las pinturas negras de un tinte romántico desde un primer momento. No obstante, la representación escénica de la obra en cuestión ya insinuó una atracción exótica para los coleccionistas europeos de la misma forma que sigue atrayendo el interés de los estudiantes extranjeros de español; al apelar a su sentido estético y enigmático.

Para esta obra, tres son las fuentes básicas que originan la gran variedad de estudios posteriores:

- El inventario que elabora Antonio de Brugada Vila, íntimo amigo de Goya y autor del catálogo de sus obras en 1828, en la Quinta del Sordo⁶; después del fallecimiento del artista, como señala Enrique Arias Anglés (1989).
- El libro de C. Yriarte, tras su visita a dicha hacienda en 1867: *Goya, sa vie, son œuvre* (1867).
- La descripción de P. L. Imbert, que la visita en 1873. *L'Espagne; spleudeurs et misères: voyage artistique et pintoeresque*, París, Plon, 1875.

Simbólicamente, los combatientes quedan sentenciados a matarse, o al menos esta es la interpretación que se derivaba antes del estudio de Foradada (2010: 130). Actualmente no resulta tan evidente este desenlace, porque se descubre que los protagonistas no estaban atrapados en el fango; sino que obraban libremente entre la hierba. Este hecho preciso

⁶ Casa de campo ubicada en Carabanchel Bajo, (Madrid), perteneciente a Goya entre 1819 y 1823.

conduce a una nueva interpretación radicalmente opuesta a la anterior, ya que otorga a la escena un carácter circunstancial.

La escena se desarrolla en un ambiente completamente austero, pero es remarcable algún detalle como la pequeña flor blanca de la solapa de uno de los protagonistas, y la cual el estudiante extranjero podría advertir. La aceptación más consensuada es la disputa entre los liberales y los realistas puros o absolutistas fernandinos; es decir, la simbolización de las dos Españas (De La Fuente González y Sevilla-Vallejo 2020: 75). La flor blanca vendría a representar a los liberales, que luchan contra las tropas francesas del duque de Angulema y el ejército absolutista de los Cien Mil Hijos de San Luis, en mayo de 1823, tras su paso por Madrid.

El figurante que lleva la flor blanca es el que encaja la mayoría de los golpes en relación con su adversario, más entero y decidido.

Además, la ausencia de testigos otorga aún más realismo al propio duelo, que en palabras de Foradada (2010:140): *“la soledad agudiza la intensidad del combate; y a través de la mirada de uno de ellos nos hace partícipes, convirtiéndonos en testigos y a la vez protagonistas”*.

También destaca el atuendo urbano en el medio rural, habiéndose querido ver como la contraposición de las dos figuras antagónicas que se baten a duelo: el protegido que se defiende y el descubierto. Una disyuntiva bien conocida ya en Goya, pues comparativamente, al igual que en los *Fusilamientos del 2 de mayo*, los personajes poderosos aparecen de espaldas al espectador, con el rostro cubierto y simbolizando cobardía. La misma interpretación se ha querido aquí argumentar, simbolizando otra vez la rivalidad entre reformistas y absolutistas.

El conjunto de obras que acompañaban originalmente a esta (*Átropos o las Parcas, El paseo del Santo Oficio, Asmodea*) simbolizan inequívocamente la situación política que protagoniza España durante el Trienio Liberal, pretexto que puede ser perfectamente utilizado en la clase de ELE.



5. Propuesta didáctica

A continuación, se señala una propuesta de unidad didáctica con el objetivo de guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje que se estructura en cuatro sesiones. Para abordar esta cuestión, antes de nada, debemos identificar las características esenciales de nuestro grupo-

aula; para continuar con el análisis de los objetivos, contenidos, actividades, competencias, recursos, evaluación y conclusión. Tan importante es saber los contenidos especializados en la materia, como saber transmitirlos; y más aún, conocer a los estudiantes como conjunto para adaptar sus necesidades educativas a este grupo en concreto. Estudiantes que responden a unas características específicas: adultos extranjeros, con un nivel de dominio de la lengua española comprendido entre el B2 y el C2, en un contexto de intercambio de alumnos ávidos por conocer y adentrarse en nuestra cultura, y de la que ya son sobradamente conocedores. En cuanto a los objetivos, se deben señalar:

5.1. Objetivos

- 1) Desarrollar las competencias lingüísticas y comunicativas de la lengua española de los aprendientes a través de la obra de Goya: *Duelo a garrotazos*.
- 2) Aprender el vocabulario artístico específico para ser aplicado al contexto de la lengua española para extranjeros.
- 3) Ampliar las estructuras morfosintácticas del español para ser empleadas en futuras construcciones de la lengua.
- 4) Descubrir el contexto cultural español decimonónico a través de la obra de Goya.
- 5) Intercambiar opiniones y discutir sobre posibles interpretaciones históricas y artísticas de *Duelo a garrotazos* con otros estudiantes.
- 6) Desarrollar las competencias clave, y alcanzar estos objetivos a través del aprendizaje de los contenidos y el desarrollo de las actividades en torno al análisis de la obra.
- 7) Hacer una comparativa sobre dicha obra y el resto de la producción artística de Goya, por ejemplo: “las pinturas negras”.
- 8) Aprender español como lengua para extranjeros a través del análisis pictórico.

5.2. Contenidos

1. El sustantivo: clases, género, número.
2. El adjetivo: clases, género, número, posición, grados, metátesis.
3. El artículo: definido, indefinido, ausencia de determinación.
4. Los demostrativos.
5. Los posesivos.
6. Los cuantificadores.

7. Los pronombres: personales, relativos, interrogativos.
8. Los adverbios y las locuciones adverbiales.
9. El verbo: tiempos verbales de indicativo, subjuntivo e imperativo.
10. El sintagma nominal, adjetival, y verbal.
11. La oración simple y compuesta.

Como en toda propuesta didáctica, es necesario el planteamiento de una serie de actividades que consoliden los conocimientos adquiridos y aprendidos. Dichas actividades se insertan dentro de cada una de las cuatro sesiones de las que consta la propuesta de unidad didáctica. Para este ejercicio de *Duelo a garrotazos*, cada una de las cuatro sesiones se temporalizan en unos 40 – 45 minutos; no más porque resultaría contraproducente. Como planteamiento general, la estructura de nuestra propuesta de unidad didáctica con respecto a las actividades responde a la siguiente manera:

Una primera sesión, en las que se incluyen las actividades preliminares o introductorias para establecer un primer contacto entre nuestros aprendientes y la obra de Goya. Una segunda sesión, que contempla el comentario de texto y análisis de audiovisuales. Son las actividades de desarrollo. Una tercera sesión, donde se explica el contexto sociocultural y se corrigen las distintas aportaciones del alumnado, y que conforma el cuerpo principal de la unidad didáctica. Finalmente, en la cuarta, tienen lugar las actividades de síntesis y conclusión. A estas cuatro sesiones se pueden añadir más actividades adicionales complementarias, pero no constituirían una quinta sesión, ya que tienen carácter voluntario y su finalidad es la de afianzar los contenidos adquiridos que nuestros alumnos han aprendido durante el desarrollo de las actividades. Posteriormente, y tras el tratamiento de las actividades, se esgrimen las competencias clave que los estudiantes deben alcanzar dentro de la propuesta de unidad didáctica. Por último, se dan a conocer los recursos didácticos abordados.

Veamos ahora, y con mayor detenimiento, en qué consisten cada una de las cuatro sesiones; junto a sus actividades asociadas a ella, dentro de esta propuesta de unidad didáctica. A través del análisis y el comentario de *Duelo a Garrotazos*, los aprendientes adquieren una base lingüística sobre la que ir construyendo el conocimiento. Por esta razón, uno de los apartados más interesantes son las actividades que se proponen para la adquisición de ELE a través de la obra de Goya en la clase, consistente en el análisis y comentario de la

obra. Recordamos aquí las características de nuestro grupo-aula: adultos extranjeros con niveles comprendidos entre el B2 y C2.

5.3. Actividades por sesión

+ **Primera sesión:** Para efectuar dicho análisis y comentario, se les otorga a los estudiantes un modelo de comentario artístico previo. Se trata de un sencillo guion que se debe seguir para orientar la elaboración del comentario a raíz de su análisis. De esta manera, esta actividad es considerada una de las más importantes en Lenguaje, ya que enriquece íntegramente el bagaje cultural del estudiante en su máxima extensión y alcance posible. Por este motivo, se presenta esta obra en un soporte individual y a todo color, pidiéndoles que expresen la primera impresión que se les ocurra. La primera reacción les provocará un conflicto cognitivo, sin saber muy bien por dónde orientar dichas impresiones. Se anotarán las diversas opiniones (palabras sueltas o inconexas) en la pizarra, transformando el ejercicio ahora en una lluvia de ideas.

Al tratarse de un grupo de una quincena de adultos extranjeros, con un nivel de español comprendido entre el B2 y C2; es casi seguro que adviertan el estilo de Goya reflejado en la imagen usada para el ejercicio. A partir de aquí, se les puede pedir que realicen una pequeña reflexión y describan lo que contemplan. Acto seguido, incluso se les puede pedir que esgriman una interpretación personal sugerida. El objetivo es la puesta en común de conocimientos, procurando establecer una línea de análisis bien delimitada para evitar divagaciones que pudieran dispersar el comentario y perder el sentido de estructuración.

Este ejercicio pueden desarrollarlo bien por escrito, bien de forma oral; combinándose al recogerlo por escrito para verificar la ortografía. Luego se pueden solicitar unos tres o cuatro voluntarios para que expresen oralmente sus conclusiones ante el resto del grupo. El docente presenta la propuesta de unidad didáctica junto con cada una de las cuatro sesiones de las que consta para que el alumno sepa en todo momento el guion y su extensión o acotamiento. Acto seguido, se motiva al alumno con una serie de preguntas cuya finalidad es contextualizar el período histórico y artístico en España.

Por ello, da rienda suelta a la creatividad del grupo de la clase para que lancen todas las ideas que consideren apropiadas de forma automática. El docente deberá guiar en todo momento el proceso; discriminando la información útil para su propósito de aquella que no refleje las coordenadas espaciotemporales, ni la temática relativas al caso.

La finalidad de este ejercicio es la motivación del alumnado; así como pretender su colaboración y participación en la clase para identificar, además, los conocimientos previos tanto culturales como lingüísticos. El alumno aportará una serie de ideas vinculadas con el contexto, empleando el lenguaje español que previamente ha aprendido y que es capaz de utilizar como medio de expresión oral y escrito; ya que este ejercicio contempla las dos modalidades. Dichas ideas pueden ser recogidas en la pizarra por el profesorado; aunque resulta mucho más acertado que sea el propio alumnado el que refleje su aportación en dicho soporte. También se puede realizar por medio de un cuestionario escrito, y así observar la caligrafía, la gramática, el vocabulario. En esta primera sesión, una vez recogida la lluvia de ideas de forma oral o escrita, se procede a repartir una copia en color del cuadro de Goya a cada individuo del grupo-aula y a la vez que se proyecta la misma imagen a través del cañón. Posteriormente, el docente explica el contexto cultural en el que se inserta la obra, es decir, introduce históricamente el siglo XIX español; y menciona obras de Goya. Es muy probable que los alumnos puedan añadir muchas referencias, tanto del momento, como del autor. No obstante, al pedirles que observen detenidamente *Duelo a garrotazos*, esta acción creará un conflicto cognitivo, dada la sorpresa que entraña el propio cuadro. Este desconcierto será apaciguado en cuanto se explique el simbolismo de este. Acto seguido, el profesor solicita a los alumnos que escriban palabras vinculadas a la escena, contexto y autor.

Los alumnos escriben dichas palabras que pudieran evocar la época, así como la descripción de la acción. Con ello, ya se procura adecuarse a los contenidos gramaticales reflejados en el apartado de contenidos. Una vez escritas las impresiones, el docente selecciona a dos o tres alumnos voluntarios para que lean en alto sus aportaciones al resto de la clase. Sus compañeros deben estar atentos a que no se produzca ningún error; de lo contrario, deben corregirlo una vez haya concluido la intervención.

Para concluir esta primera sesión, el profesorado solicita a los alumnos que preparen para la siguiente sesión una breve biografía de Goya; así como que se informen, utilizando las Tics, de los comienzos del siglo XIX en España.

+ Segunda sesión: El docente procede a entregar un guion a los alumnos sobre cómo se trabajan los comentarios de texto y el análisis de imágenes. Explica las instrucciones a los alumnos y les pide que observen la ficha asociada al vídeo que están a punto de contemplar, y que posteriormente deben rellenar. Esta ficha contempla ideas clave, no solo de contenido cultural; sino que además se les pide que identifiquen ciertos aspectos gramaticales y

lingüísticos como el léxico o terminología que presenta. Acto seguido se les proyecta el documental: <http://www.rtve.es/alcarta/videos/mirar-un-cuadro/mirar-cuadro-duelo-garrotazos-goya/1897767/>. Se puede añadir alguno más, siempre y cuando sea breve y muy claro. Con ella se trabajan competencias digitales, aprender a aprender, o conciencia intercultural. Todo ello con el manejo de dispositivos informáticos. Se persigue que adquieran una metodología propia para efectuar análisis de imágenes y comentarios de texto; y que sean capaces de extrapolar a otros contextos en un futuro.

Una vez visualizado, el docente corrige los aspectos que los alumnos han debido identificar e inicia el comentario de texto y análisis de la imagen; siguiendo las pautas que se reflejan en el documento que ha proporcionado anteriormente, y procede a realizar el ejercicio de manera conjunta con los alumnos.

Por su parte, los alumnos ya conocen la obra de Goya, y su contexto. Es buena ocasión para que al menos dos aprendientes comuniquen al resto de la clase las ideas generales que han elaborado fuera del centro, en relación con la sesión anterior. Antes de visualizar el documental, son capaces de responder a la mayoría de las cuestiones que aparecen en la ficha. Tras su visualización, rellenan la ficha y anotan ideas adicionales afines a sus intereses e inquietudes.

El profesor inicia el comentario al tiempo que los alumnos aportan las ideas que han concluido del vídeo. Desde el punto de vista del aprendizaje de ELE, se identifican y reconocen aquellas estructuras reflejadas en la ficha y referidas al documental. De aquí, el docente puede solicitar hacer ejercicios adicionales y complementarios fuera del centro para practicar dichas estructuras; por ejemplo, la diferencia entre el lenguaje coloquial o formal, o el empleo de la terminología específica de la historia del arte.

En el comentario que deben realizar aparecen preguntas conducentes a tratar los siguientes aspectos:

1.- Análisis. Observa detenidamente la imagen de *Duelo a Garrotazos*. Presta especial atención a las dos figuras humanas que representan la escena principal. ¿Qué acción están desempeñando? Se ha de analizar minuciosamente los detalles que aparecen. Fíjate bien en el atuendo o cómo visten, sus rasgos faciales, su aspecto físico, sus rasgos identificativos, y su volumen. Puntualiza sobre el estudio anatómico y el tratamiento de los paños. Establece una hipótesis o conjetura sobre la clase socioeconómica de los combatientes que se batían en duelo.

2.- Temática y contexto. Señala o argumenta el tema obsesivo goyesco. ¿Tiene alguna relación con su enfermedad? ¿Consideras que esta pintura sigue un esquema académico y se rige por ciertas reglas y normas artísticas; o bien responde más a una composición libre y personal que el autor ha querido reflejar o expresar? Respondidas estas cuestiones, analiza ahora el contexto en el que se insertan. Procura establecer las coordenadas espaciotemporales. Describe el espacio que ocupan, así como los diferentes planos que puedas advertir. Estudia el medio físico en el que se insertan las figuras, y comenta cuáles son las características concretas o los rasgos identificativos del espacio que ocupan. Intenta datar o señalar una fecha aproximada, acorde a Goya y a su obra.

3.- Técnica pictórica y simbolismo: Observa las líneas del dibujo, el color, la degradación, la luz, y la perspectiva. Intenta concretar, el género, el asunto captado, y el procedimiento pictórico empleado. Menciona el movimiento de la escena, la acción principal, si es estática o dinámica, o si presenta simetría y equilibrio. Atiende especialmente a la expresión, las actitudes, e incluso analiza psicológicamente a los personajes. Por último, explica la iconografía y la función. Trata de ponerte en el lugar de los personajes y aventura qué están pensando mientras combaten. Razona tu respuesta. Explica el grado de realismo del duelo, su significado, o lo que Goya ha querido reflejar y por qué.

4.- Relación y análisis comparativo: Finalizados los puntos anteriores, procede a relacionar esta obra de *Duelo a Garrotazos* con la época histórica que ya has estudiado. El contexto es clave para orientarte. Cita otras obras de Goya que estén en consonancia o sean del mismo tipo, es decir, que pertenezcan a la serie de “Pinturas Negras” que el artista realizó en la “Quinta del Sordo” entre 1919 y 1923. Argumenta unas cuantas ideas en voz alta para que se apunten y se tengan en cuenta antes de proceder a la síntesis final. Repasa el guion que se te ha proporcionado y añade nuevas ideas que te hayan podido surgir tras su lectura. Una vez que se ha explicado el simbolismo del cuadro, y visto diferentes obras del artista; procede a comparar tus ideas previas con las que se acaban de comentar. Anota aquellas en las que coincidas con tus compañeros de clase.

5.- Opinión: Expresa oralmente o por escrito, qué te suscita la escena o cuáles son tus impresiones. No olvides emplear el vocabulario específico recientemente visto. Términos como *liberal*, *decimonónico* o *garrotazos*; deben ser tratados aparte, de forma especial. Se requiere que aportes una idea general propia y original desde tu punto de vista, con independencia a que tus argumentos se asemejen o difieran del resto.

6.- Prepara el debate-coloquio. Escucha ahora el documental que se va a proyectar. Cuando termine, prepara dos o tres ideas o preguntas para exponerlas en público y que te hayan llamado la atención. Recuerda que has de documentarte sobre el autor y su obra previamente. Para ello, te proporcionamos un guion sobre la metodología del comentario de texto y análisis de las obras de arte. Es solo una sugerencia; pero en ella se incluyen los puntos clave a ser tratados. Rellena la ficha que se adjunta con la información concluida del audiovisual. Posteriormente forma un equipo de trabajo para investigar aspectos relacionados con la obra y su autor, utilizando las tecnologías de la información y comunicación. Seleccionad un tema que aporte novedades a los argumentos ya esgrimidos hasta entonces. Recuerda que se deberá discutir dicho tema a través del debate coloquio, por lo que es preciso preparar el discurso. Ahora que ya eres un/a experto/a en el tema, te instamos a que selecciones varias alternativas posibles; dando rienda suelta a tu imaginación, pero siempre coordinándote con tu grupo de trabajo. Para ayudarte en tus ideas, se propone emplear la realidad aumentada como procedimiento enriquecedor.

+ Tercera sesión: El profesor concluye el comentario histórico, artístico, y, además; señala los aspectos referidos a la lengua española que los alumnos han debido identificar en la sesión anterior. Por su parte, los alumnos proceden a completar dicho ejercicio en el aula de informática, donde deberán trabajar por grupos ampliando información específica del cuadro; por ejemplo, aspectos culturales como la técnica pictórica, históricos como el Trienio Liberal, y especialmente lingüísticos como los pronombres, adverbios o locuciones adverbiales, verbos, léxico y oraciones. Finalizada esta búsqueda de información utilizando las Tics, cada equipo debe organizarse para iniciar un coloquio-debate o discusión sobre la obra. Lanzar hipótesis sobre la voluntad de Goya, e incluso aportar nuevas posibles interpretaciones como aventurar libremente un final que continúe la acción de *Duelo a garrotazos*.

+ Cuarta sesión: en esta última intervención, el profesor concluirá el análisis formal de la obra, explicando los detalles intrínsecos en cuanto al simbolismo y al lenguaje. Ello puede ser materializado a través de la realización de ejercicios de relación, rellenar huecos o de asociación. No se debe caer en el error de pensar que este tipo de ejercicios son excesivamente simples para el nivel mínimo B2; pues se requiere cierta maestría y dominio de la lengua española para su correcta realización. El profesor, tras haber relacionado la obra en su contexto y a otras producciones, establecerá un pequeño periodo para resolver dudas o aquellas otras cuestiones que requieran su atención. Finalizará con un repaso de los

contenidos de las cuatro sesiones vistas. Para finalizar, se propone una encuesta cerrada en la que deberán expresar sus respuestas dirigidas para que el docente tenga una idea mucho más fidedigna sobre lo que han aprendido sus alumnos; además de proceder de forma más específica a la evaluación de dicha actividad.

Los alumnos tendrán la oportunidad de elegir cuál es el mejor final de entre todas las propuestas que hayan sido aportadas a modo de concurso maratoniano. Completarán el comentario histórico y artístico; añadiendo las palabras aprendidas en su cuaderno de vocabulario y realizarán un glosario con las mismas. Rellenarán un cuestionario escrito sobre la realización de esta actividad para que el profesorado evalúe la conveniencia o no de modificar la metodología específica aplicada en el aula. Podrán intercambiar opiniones sobre gustos e intereses suscitados al término de dicha actividad.

Finalizadas las cuatro sesiones, la otra actividad adicional y complementaria, después de presentar tanto al artista como a su obra, consistiría en solicitar voluntarios que puedan ilustrar con sus argumentos algo relacionado con la historia española decimonónica. Igualmente, se podrían incorporar otras aportaciones como el contexto literario y cultural del momento. Ello puede venir acompañado de la elaboración de un eje cronológico de la etapa, ya que es una actividad muy empleada en las Ciencias Sociales y permite delimitar o acotar dicho período histórico para que el aprendiente se ubique en las coordenadas espaciotemporales.

Otros ejercicios relacionados en esta línea, y siempre dependiendo del nivel general de dominio del aula, comprenderían una rica variedad, tal como el clásico de rellenar huecos, aludiendo, por ejemplo, a la gama cromática; completar una tabla, otro ejercicio de relación, algún crucigrama o sopa de letras, etc. El propósito de estos es complementar, de una forma entretenida y variada, las actividades principales. Se trata de incorporar más recursos al alcance de los estudiantes para que puedan mejorar y ampliar sus conocimientos a través de un rico repertorio, y que sean ellos mismos quienes decidan qué actividades realizar en función de sus intereses y preferencias. Estas actividades complementarias tienen carácter voluntario, y se diseñan como refuerzo del aprendizaje del español como lengua extranjera. La realización de estas actividades implica tener que buscar información adicional, seleccionar un vocabulario específico, preparar un discurso oral y escrito; al mismo tiempo que se adquieren nuevas destrezas, y se desarrollan mejor las competencias que se tratarán en breve.

Otras actividades, también complementarias, estarían encaminadas a las dinámicas de grupos, que siguen el estilo maratoniano, es decir, en ellas se dividen la clase por equipos y se realiza una batería de preguntas con posibles respuestas que deberán contestar los contrarios. Se les puede pedir redactar, mediante la formación de equipos de trabajo colaborativo, un pequeño escrito sobre el estilo y el movimiento pictórico, es decir, el nombre y localización de la obra, una pequeña biografía sobre Goya, el espacio y el tiempo donde se circunscribe, la identificación de los caracteres generales, la influencia que recibe o hereda y la que llega a la posteridad; y concluir el comentario con la relación de la obra y su época o contexto histórico.

Por último, un aspecto de vital importancia para el docente es evaluar el correcto funcionamiento de esta propuesta de unidad didáctica. Para llevarlo a cabo, solicitamos al aprendiente que indique de forma específica cuáles han sido los beneficios de este análisis desde el punto de vista del lenguaje; en otras palabras, lo que ha aprendido de español con esta actividad. Esta finalidad tiene el propósito de que los estudiantes sean conscientes de las aportaciones favorables que le ha brindado esta actividad; y verificar la idoneidad de las actividades dentro de cada una de las cuatro sesiones; a la espera de mejorar su implementación.

La exposición del cuadro de Goya mostrado ha servido para explicar el panorama histórico, político, social, económico y cultural de la primera mitad del siglo XIX a nuestros estudiantes. Se invita a que nuestros aprendientes sean capaces de sacar sus propias conclusiones, ponerlas en común, y crearse una idea general de dicho panorama; al mismo tiempo que van construyendo su aprendizaje mediante la utilización de los diferentes recursos lingüísticos.

De esta manera, se procede a señalar las competencias clave y que están directamente vinculadas con las actividades presentadas al final de dicha propuesta.

- 1) Lingüística. Basada en el punto 5.2.1. “Competencias generales del MCERL”⁷, esta competencia es el alma de nuestra asignatura de enseñanza de español como lengua extranjera, por lo tanto, la competencia clave que incorporamos es la de: “elegir una formulación apropiada de una amplia serie de elementos lingüísticos para expresarse

⁷ “Las competencias del usuario o alumno” en *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, del Centro Virtual Cervantes, p. 107.

con claridad y sin tener que limitar lo que quiere decir”. Un ejemplo de esta competencia lingüística se identifica a la hora de efectuar el análisis y comentario de la obra mencionada.

- 2) Matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, especialmente a la hora de manejar la cronología y otras fechas importantes, que deben ser comunicadas con la mayor precisión posible.
- 3) Digitales. Igualmente, esas búsquedas de información obligan al aprendiente de español a consultar no solo las fuentes artísticas para discutir sobre el cuadro de Goya; sino también diccionarios electrónicos y otros recursos como los *quiz* y las *webQuest* en las actividades gamificadas. En un estudio anterior, trabajamos el desarrollo de la gamificación para el ELE (Sevilla-Vallejo y García-Moreno 2019).
- 4) Aprender a aprender. Dar recursos al aprendiente extranjero de español para que adapte los contenidos a su propio ritmo de aprendizaje resulta crucial, por ello le facilitamos mapas conceptuales y materiales derivados de los recursos que puede utilizar en su propio beneficio de la forma que mejor le convenga.
- 5) Sociales y cívicas. Imprescindible para mantener unas relaciones de clima satisfactorias y poder desarrollar la interacción con el resto de las aprendientes al discutir sobre el cuadro. Cuanto más se desarrollen estas competencias, más próximo al éxito estará nuestro aprendiente de perfeccionar con éxito el acto comunicativo debido al paralelismo o estrecha vinculación existente entre esta competencia y la obligatoriedad de establecer relaciones sociales para poner en práctica la lengua española.
- 6) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. Promover su iniciativa personal en la realización de los distintos ejercicios a medida que gane importancia en el desarrollo de las cuatro destrezas es un avance tan importante que le hacen protagonista y merecedor de asimilar el español de la forma que considere más oportuna.
- 7) Consciencia intercultural⁸ . Para determinar qué experiencia y conocimiento sociocultural previo se supone que tiene el alumno y cuál se le exigirá. También, indagar qué nueva experiencia y qué conocimiento de la vida social de su comunidad y

⁸ Consciencia intercultural, punto 5.1.1.3 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, del Centro Virtual Cervantes, p. 101.

de la comunidad objeto de estudio tendrá que adquirir el alumno con el fin de cumplir los requisitos de la comunicación en la segunda lengua.

Y finalmente, qué consciencia de la relación existente entre la cultura materna y la cultura objeto de estudio necesitará el alumno para desarrollar una competencia intercultural apropiada. Precisamente, se desarrolla a través de la obra de Goya propuesta; ya que es motivo de un acercamiento intercultural máximo debido al trabajo y esfuerzo por indagar sobre el contexto histórico y artístico del momento, establecer comparaciones con su propia cultura y con la actualidad.

Tratados los elementos iniciales como la diversa tipología de las posibles actividades, se muestran el abordaje de los recursos didácticos, que dividiremos también en cuatro grandes bloques:

Metodológicos: destacamos algunos como los principios de intervención educativa, las estrategias, las técnicas o las actividades que se acaban de tratar. De esta manera, partimos siempre del nivel de desarrollo del alumno, que según el contexto recordamos que eran adultos con un nivel B2–C2.

También se incluye la metodología AIM Language Learning, de Wendy Maxwell; y por el qué se construyen “andamios de conocimiento” a través de los gestos y narraciones.

Gracias a *Duelo de Garrotazos*, se impulsa la construcción de aprendizajes significativos, la interdisciplinariedad entre la lengua española y las artes visuales; así como la equiparación e interrelación entre la cultura nativa propia y la española. Se priorizan aquellas situaciones de aprendizaje que requieran la resolución de problemas a través de la expresión oral, se impulsa la interacción con los alumnos, junto a su autonomía y creatividad en las discusiones interpretativas de la obra. La metodología didáctica de estos principios se basa en la comunicación oral y escrita, activa y participativa; dirigida a la adquisición de los contenidos, el logro de los objetivos, y el desarrollo de las competencias clave previamente señaladas.

Las estrategias empleadas para este caso específico son: la agrupación flexible y variada en función de las necesidades educativas, la utilización de diversos recursos; tal y como veremos a continuación, el fomento de la lectura y la investigación; utilizando las nuevas tecnologías de la información y comunicación, la organización temporal flexible, así como la intervención en casos prácticos.

En cuanto a las técnicas, se han descrito en la materialización de las actividades, los cuestionarios orales y escritos, las lluvias de ideas, los diálogos y debates, los mapas conceptuales, el análisis artístico de la obra de Goya, la investigación sobre su contexto y circunstancias, las exposiciones orales de los aprendientes, el trabajo realizado en grupo, e incluso las posibles recreaciones, simulaciones o dramatizaciones de *Duelo a garrotazos*.

Las actividades propuestas se han clasificado en función de las necesidades de cada aprendiente. De esta forma, se dispone de diversa tipología de actividades como los ejercicios comunes, que realiza todo el grupo de estudiantes en torno siempre a la obra de Goya en cuestión y al aprendizaje del español como lengua extranjera, actividades de refuerzo, consistentes en repasos del vocabulario o de estructuras gramaticales del español y que entrañen cierta dificultad, las actividades de ampliación, especialmente diseñadas para aquellos aprendientes que dominen el lenguaje y se quieran adentrar en el conocimiento de la cultura decimonónica a través de las artes visuales de Goya.

También, actividades grupales; que favorecen la interacción y donde se prioriza el fomento de la expresión oral como metodología más apropiada para consolidar el español como lengua extranjera. Por último, actividades finales y de síntesis, para aplicar los conocimientos adquiridos y para detectar aquellos otros que precisen ser reforzados.

Materiales: como impresos, destaca el libro de texto, los diccionarios, y la reproducción en soporte papel del propio cuadro: “Duelo a Garrotazos” para que los aprendientes puedan disfrutarla de una forma más directa. En cuanto a los recursos informáticos, se emplean para aplicar las técnicas indagatorias y realizar pequeñas investigaciones en la que los aprendientes deben manejar el vocabulario y conocer el mensaje que ofrece la búsqueda de información a través de las distintas redes sociales y páginas web como la del Museo del Prado o del Ministerio de Cultura.

Ambientales: dentro del aula de referencia, y fuera de la misma. También utilizamos la biblioteca, el archivo del centro, la sala de informática; y voluntariamente, se organiza una salida al propio Museo para contemplar la obra de cerca⁹.

Personales: participan docentes y alumnos de esta u otras disciplinas, así como sus familias e incluso agentes externos como guías culturales en el caso del museo, u otros

⁹ Conlleva la preparación previa de un dossier de actividades y su posterior corrección.

profesionales del sector afines a la lengua española que aporten luz al conocimiento del español, tales como ponentes, profesores, especialistas, conservadores, restauradores, etc.

Otro de los recursos que supone un ambicioso proyecto y que bien pudiera ser considerable aplicarlo en el aula, es el empleo de la realidad aumentada al haber vinculado los dos ámbitos: el ámbito lingüístico con el ámbito cultural. Se considera que la unión de estos dos ámbitos favorece extraordinariamente la adquisición de la lengua española.

Emplear un recurso visual (pintura) para fortalecer y consolidar un fin (ELE), da como resultado una beneficiosa experiencia positiva que el aprendiente sabe aprovechar al adueñarse de las múltiples posibilidades que, fruto de esta unión, otorga la aplicación conjunta en el aula.

De este modo, logra aumentar su repertorio gramatical y mejorarlo porque ha trabajado las oraciones simples y compuestas, los distintos tiempos verbales, su aplicación, los diferentes registros del habla, la terminología específica, la pronunciación y vocalización, así como la entonación y otros contenidos que, combinados con el contexto cultural, le han permitido enriquecerse e ir más allá de una única posibilidad. Sin embargo, para mejorar la experiencia educativa y dotarla de una naturaleza eminentemente práctica se puede utilizar la realidad aumentada y la realidad virtual. Esta innovación viene recomendada por Ángel María Herrera, (autor de Grupobuho, Bubok o Leemur), y Jorge Villabona.

5.4. Recursos didácticos

Con estos recursos, el estudiante de ELE es capaz de jugar aprendiendo con el cuadro de Goya; ya que se desmaterializa de su soporte y puede modificarlo a su antojo para ofrecer múltiples perspectivas adicionales, como son la tercera dimensión y el movimiento de los diferentes planos. Se propone utilizar las figuras principales que se batan en duelo, y cambiarles el fondo por diversos contextos. Esto es posible gracias a la incorporación de las nuevas tecnologías, al superponer diferentes planos a modo de capas.

La misma imagen puede ser reconstruida con otras posibilidades a gusto y elección del estudiante. La finalidad de trabajar con estas nuevas tecnologías es que cada participante escoja el plano que prefiere y explique el contexto, es decir, pueda conformar una nueva historia en base a la inicial. De esta forma, se repiten las figuras, pero, al modificarse el contexto; el aprendiente debe explicar por qué ha elegido esa opción y desarrollar un análisis o comentario específico en base a la nueva situación.

Para ello tiene que preparar previamente dicha exposición utilizando el vocabulario asociado al nuevo contexto seleccionado. Entre los diferentes participantes, se presentan varios contextos distintos. Un estudio comparativo es factible al término de dichas representaciones, así como un pequeño debate sobre la elección del mejor escenario posible; junto a sus argumentaciones.

Gracias a la realidad aumentada, el trabajo de los planos superpuestos en la obra goyesca ha podido ampliar y profundizar el interés del alumnado de ELE. Con este fin, existen actualmente en el mercado diferentes aplicaciones que utilizan estas tecnologías exponenciales. Una de ellas podría ser Fuendetodos, desarrollada por Imascono. Esta aplicación permite hacerse fotos e incorporarlas en el itinerario de visitas guiadas.

Se trata de una nueva forma de enseñar, donde la innovación permite ampliar los recursos didácticos prácticamente sin límites. Aún por desarrollar, pero en esta línea; estas aplicaciones permiten manipular el cuadro goyesco para intercambiar las escenas y sus diferentes planos; y con ello, el contexto. Es un ejercicio que no deja indiferente y además ofrece una gran motivación entre el alumnado.

Cambia notablemente la perspectiva porque son ellos mismos los que pueden expresar sus ideas a través de la creatividad al intercambiar las escenas que deseen y explicarlas. De esta manera, se rompe con los convencionalismos impuestos por la academia y se crea una nueva perspectiva que es propia del alumnado y por ello aporta un mayor interés y diversión, en contra del clásico análisis mediante guion pautado.



Gracias a la realidad aumentada, el aprendiente de español puede elegir la escena que prefiera y explicarla desde una nueva perspectiva. En el caso 1, se ha utilizado la obra de Charles Thévenin. Para el 2, el cuadro de Millet; y Carlos de Haes para el 3.

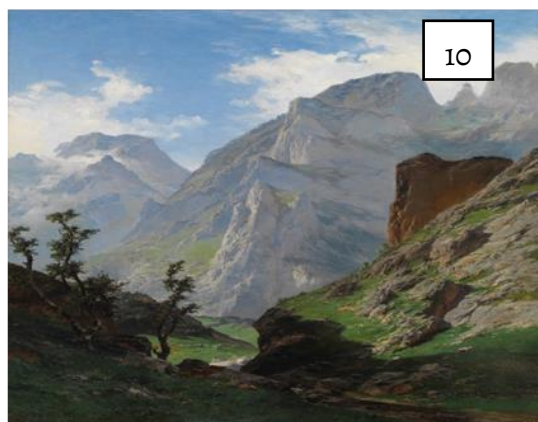
Las figuras de *Duelo a Garrotazos* pueden ser insertadas en cualquier otro cuadro, por ejemplo, en este de Carlos de Haes, (4); o en el de Frederick Edwin Church (5); y Arthur Streeton (5).



Igualmente en el del paisajista Turner, (6); Eugene Von Guerard, (7); y John Constable (8).

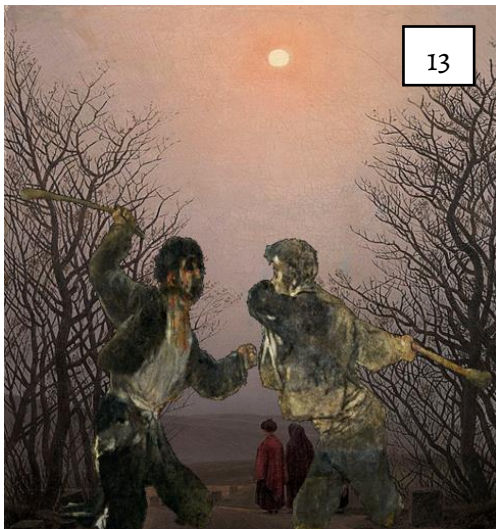


Nuestras figuras goyescas se van a Francia con Van Gogh, (9); y a los Picos de Europa, nuevamente con Carlos de Haes, (10).



Para el caso de John Crome, (11); su pintura resulta idónea por las tonalidades similares; así como la de Caspar David Friedrich, (12 y 13); por la melancolía que entraña el romanticismo.

Este último autor, Caspar David Friedrich, es bastante utilizado por sus reconocidas pinturas y su relación con el romanticismo en el que se puede circunscribir a Goya, aparte del realismo. Los aprendientes disfrutaban de sus obras y es uno de los paisajistas más elegidos a la hora de seleccionar sus pinturas como ejemplos artísticos tras su redescubrimiento, como señala Cristina Grummt en *Caspar David Friedrich*, Fundación Juan March (2009).



Con todas estas propuestas lo que se pretende es hacer ver al alumno que cualquier contexto es universalmente válido para explicar las obras de arte. Al utilizar la realidad aumentada mediante dispositivos móviles, el aprendiente dispone de un amplio repertorio de imágenes que puede ir combinando a su libre elección para explicar la imagen seleccionada. El trabajo puede ser desarrollado en grupos o a modo individual. El objetivo es dotar a dicho alumno de un amplio repertorio de vocabulario descriptivo con el aliciente de haber podido elegir él mismo el contexto. No hay que olvidar que, dada la naturaleza de los aprendientes extranjeros, estos conocen bastante de los cuadros que se han utilizado, ya que muchos son de sus países de origen; lo que resulta más fácil y divertido al explicar una obra familiar o más cercana combinada con Goya.

5.5. Ejercicios propuestos

A modo de ejemplo, incorporamos uno de los posibles ejercicios propuestos en clase:

1. Visualiza el fragmento audiovisual de la segunda sesión, entre los minutos 2:03 y 3:03.

<http://www.rtve.es/alacarta/videos/mirar-un-cuadro/mirar-cuadro-duelo-garrotazos-goya/1897767/>.

*“Es susceptible de varias interpretaciones. He oído algunas veces que, quizá (Goya) ha querido representar esta tradicional postura llamada de **Las Dos Españas**, (cosa que no estoy de acuerdo). Creo que como buen observador que ha sido siempre de todas aquellas **escenas populares, rurales**, Goya; en principio, no ha intentado nada más que reflejar una de tantas, una de ellas. Esta, llamémosle Lucha a Garrotazos, era, pues en aquellas épocas bastante tradicional, como fueron las **pedreas**, etc. etc. Por eso, él en principio; creo, no ha intentado nada más que retratar una de esas tantas escenas populares dentro de una panorámica, de un paisaje profundamente español, rotundamente español, y que quizás, después, con el tiempo, como tantos otros cuadros, se le han querido dar otro tipo de intencionalidades”. (Texto transcrito del audiovisual, del 24/12/1983).*

2. Indica qué ha querido decir el autor con su opinión y explica la polémica que suscita.
3. Asume ahora el papel de entrevistador. ¿Qué preguntas te plantearías para que este autor haya dado esta opinión? Formula las ideas básicas.
4. Define y explica oralmente los siguientes términos al conjunto de la clase: Las dos Españas / escenas populares – rurales / pedreas.
5. Trabaja con una de las imágenes de Caspar David Friedrich. Describe el paisaje que observas y relaciónalo con un movimiento artístico. Responde a las siguientes preguntas: ¿Existe algún elemento arquitectónico? ¿Qué colores se utilizan? ¿Qué sentimientos o emociones te sugiere el paisaje natural del fondo? ¿Consideras que está alineado en consonancia con el duelo entre las dos figuras?
6. A raíz de un nuevo montaje, aventura un posible desenlace hipotético diferente, argumentando la causa del conflicto, así como el simbolismo que se desprende; por ejemplo, el amor cortés.

5.6. Evaluación

Cabe señalar que no se evalúan los contenidos culturales; pero sí los que corresponden a la lengua española y siempre en relación con los contenidos especificados o concretados en el apartado de contenidos, es decir, al Proyecto Curricular del Instituto Cervantes.

Para esta labor, se establecen tres momentos clave en la evaluación: antes, durante y después del proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, se hace de forma continua, flexible y sistemática; empleando diversas técnicas e instrumentos como son los cuestionarios, las entrevistas, los anecdotarios, o la observación directa. Por todo ello, recurrimos a cuatro vectores:

1. Criterios de calificación.
2. Criterios de evaluación.
3. Estándares de aprendizaje evaluables.
4. Rúbricas e indicadores de logro.

5.6.1. Criterios de calificación

Se otorga un 60 % a las pruebas periódicas, un 30 % a las actividades y un 10 % a la actitud. Al referirse en este caso concreto al ejercicio de Goya, se evalúan cada una de las partes en que se divide la propuesta didáctica, siendo las actividades el cuerpo principal.

5.6.2. Criterios de evaluación

- Elabora un glosario con los principales términos artísticos de “Duelo a garrotazos”, utilizando para ello el vocabulario específico de la historia del arte.
- Emplea correctamente los diferentes tiempos verbales en la construcción de frases, orales y escritas; extrapolándolas al lenguaje actual.
- Expresa oralmente y por escrito opiniones de otras fuentes sobre la obra en cuestión, cotejando esta información a través del coloquio-debate con otros compañeros.
- Realiza ejercicios de relación de ideas representadas en la pintura de Goya, identificando los diferentes campos semánticos y familias léxicas específicas a propósito de la simbología derivada de esta obra.
- Participa activamente en el aula, aportando ideas culturales sobre Goya y el siglo XIX, empleando un lenguaje sencillo, directo y ordenado para que sea comprendido por todos los integrantes del grupo.
- Coteja la información recibida sobre el siglo XIX utilizando las Tic y argumentando o justificando el empleo de locuciones adverbiales y oraciones complejas.

- Compara los diferentes usos o registros del español identificando el origen del área geográfica de donde proviene la fuente, como el español de América.

5.6.3. Estándares de aprendizaje evaluables

- 1) Diferencia los vocablos que componen el léxico artístico en el glosario.
- 2) Establece relaciones que concuerdan en género y en número en el texto.
- 3) Realiza oraciones simples y complejas sin error o confusión.
- 4) Utiliza correctamente los pronombres, adjetivos y artículos de la ficha.
- 5) Comunica lo aprendido por medio del lenguaje oral y escrito en el debate.
- 6) Expresa acertadamente emociones derivadas del análisis de la obra goyesca.
- 7) Discute y participa activamente sobre las interpretaciones del cuadro.
- 8) Muestra dominio del lenguaje oral y escrito en las actividades de opinión.
- 9) Identifica y reconoce diferentes fuentes lingüísticas y su origen.
- 10) Aprecia el valor simbólico que el cuadro refleja y transmite.
- 11) Manifiesta gusto y sensibilidad por la tradición cultural española.
- 12) Identifica diferentes técnicas pictóricas y recursos formales.
- 13) Entiende el contexto del Trienio Liberal a través de *Duelo a garrotazos*.
- 14) Utiliza esta obra para aprender español como lengua extranjera.
- 15) Diferencia el léxico relativo al conflicto entre personajes.
- 16) Compara, analiza y relaciona su cultura y lengua materna con la española.

Se presenta la rúbrica de evaluación en el anexo.

6. Conclusiones

En palabras de G. Nikléva (2012: 166), lengua y cultura van estrechamente unidas y no se pueden separar debido a que las dos son un espejismo de la sociedad que integra varias competencias a desarrollar en la clase de español para extranjeros. En palabras de la autora: “el uso de una lengua requiere una competencia sociocultural, por lo que la adecuación no solo es lingüística; sino también sociolingüística y cultural”. Lo que se ha tratado de realizar ha sido

un estudio sobre las publicaciones que hay de la relación entre la enseñanza del español para extranjeros, por una parte, y las artes visuales (pintura de Goya), por otra.

Nos hemos referido al caso de uno de sus cuadros yendo de lo general, con la descripción de la situación actual entre las artes y las letras, a lo particular, con un análisis práctico aplicado a la clase de ELE y su correspondiente propuesta de actividades que los aprendientes extranjeros pueden realizar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua y cultura española. Este artículo, ha presentado la estrecha vinculación entre las artes visuales y la enseñanza del español. Por lo tanto, ambas disciplinas no se deben dar por separado ya que se complementan y sirven para el mismo fin, según los diferentes autores recogidos en este trabajo. Además, la unión de estos dos paradigmas equivale al desarrollo de múltiples competencias; especialmente la competencia intercultural y su enfoque holístico. Por todo ello, podemos concluir que es requisito utilizar recursos artísticos visuales para la enseñanza de ELE. Ello es debido a que el aprendiente extranjero aprecia de manera especial la incorporación de estos aspectos culturales en paralelo al lenguaje porque lo que aprende no es meramente un idioma, sino los aspectos culturales relacionados con el mismo; lo que sin duda alguna favorecerá este proceso.

Las debilidades y amenazas que se pueden argumentar radican en que quizás no es la obra más idónea de Goya para representar el siglo XIX, existiendo un amplio repertorio sobre el que elegir otras. Otro argumento es que tal vez no sea tampoco la más conocida por los extranjeros. Como tercera premisa, puede que el aprendiente extranjero no vea el sentido de trabajar un código lingüístico junto a otro que no lo es. Esto podría suponer un esfuerzo adicional y considerable al estudiante. No obstante, es una buena oportunidad para iniciar un análisis original desde el punto de vista lingüístico y artístico a la vez. La fortaleza radica en que esta obra causa gran admiración y sorpresa al alumnado extranjero; apelando a su interés, curiosidad y sentido estético.

Este interés que despierta en el estudiante conmueve los sentimientos que provocan cierta reacción debido al reflejo y simbolismo de la violenta lucha a muerte entre las dos figuras. Por todos estos argumentos, concluimos que sí resulta muy acertado incluir el análisis de la obra de Goya en un aula de ELE para los extranjeros. De esta manera, la elección de la obra de Goya como recurso visual viene a concebir un amplio repertorio de oportunidades que el extranjero sabe apreciar, bien porque le resulta familiar, bien porque le aporta una dinámica enriquecedora de conocimiento de la que, de otra forma, se vería privado. Se ha observado en

este artículo que el profesor de español debe considerar que lo artístico es algo intrínseco de la enseñanza de ELE y no emplearlo como un mero entretenimiento. El ámbito artístico y cultural contribuye a la formación lingüística del hombre y responde a una necesidad de las sociedades actuales.

Con la parte práctica, se acaba de demostrar cómo con la incorporación de la pintura en la clase de ELE se puede ampliar satisfactoriamente el lenguaje español al tratar las diversas actividades que se han planteado a modo de ejemplo, incluyendo los dos análisis: el comentario histórico y el análisis artístico. El aprendiente adquiere conocimientos específicos que le permiten disfrutar del español porque el arte le aporta el culmen que precisa para deleitarse en sus conocimientos y aplicarlos en su vida cotidiana. Gracias a la lectura sobre el autor y su obra, el estudiante es capaz de discriminar la información y clasificarla. Al mismo tiempo, este ejercicio le ayuda a profundizar en el aprendizaje del español y la cultura asociada. Puesto que debe aproximarse al contexto cultural, la aportación máxima que recibe es no solo una ampliación de su bagaje cultural y la mejora del español; sino también una profundización de estos dos elementos asociados.

El futuro del aprendizaje de español para extranjeros está en pleno auge. Hoy en día es normal reflexionar que, gracias a la globalización, el aprendizaje de idiomas no tiene fronteras ni impedimento alguno con las nuevas tecnologías de la comunicación e información. De esto hemos querido hablar en este proyecto, de la comunicación que brinda la incorporación de elementos directamente relacionados y que cada vez van a más, ya que no se pueden concebir por separado actualmente. Hemos querido emplear la figura de Goya por ser uno de los principales referentes universales de la pintura, si bien es cierto que otros muchos pintores españoles podrían haber ocupado su papel, nosotros hemos querido ver en este artista un estilo atemporal que permanece eterno para ser utilizado como instrumento para la enseñanza del español. Dicho estilo, difícilmente superable, es cada vez más empleado en todo el mundo para explicar múltiples aspectos culturales, y la lengua es uno de ellos, probablemente el más importante de todos al ser vehículo de comunicación directa. Por lo tanto, deducimos que lejos de volverse a separar, lengua y arte están unidos por un común denominador; que es aprovechado por el aprendiente de español para enriquecer sus conocimientos y avanzar en la adquisición y aprendizaje de la lengua española en todas sus posibilidades. En la actualidad, si en una clase de ELE se emplean estos recursos artísticos, resultan muy útiles y productivos para el docente en cuanto al trabajo de la interculturalidad, cada vez más presente en nuestras aulas. Las expectativas que tenemos son facilitar el proceso

de enseñanza y aprendizaje del español para extranjeros a través de una aplicación práctica en el aula. Una nueva e interesante perspectiva que permite la mejora de la lengua española del extranjero al mismo tiempo que redescubre acontecimientos culturales a través de la historia del arte, y que a los docentes nos resulta de gran ayuda en el aula a la hora de explicar contenidos lingüísticos.

7. Referencias bibliográficas

- Abrantes, R. y A. Fernández (2012): *Arte español para extranjeros*, San Sebastián: Editorial Nerea.
- Alacreu Ochando, A. y F. Torrente Sánchez-Guisande (1999): *El arte para enseñar español. Explotación didáctica de Las Meninas, Las Majas y Guernica*. Actas XXXIV. El español a las puertas del siglo XXI, Centro Virtual Cervantes, Universidad de Florencia: Italia.
- Alonso Morales, M. C. (1998): *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. La pintura en el aula de L2. Teoría y práctica*. Congreso de ASELE. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Arias Inglés, E. (1989): *Antonio de Brugada. Pintor romántico y liberal*, Madrid: Lavapiés, Fundación de Amigos del Museo del Prado.
- Armenta-Lamant, A. (2015): *El arte pictórico en la enseñanza del español en Francia*. Actas del XVIII. Coloquio de Historia de la Educación.
- Arrieta Soto, M. (2018): *La competencia comunicativa intercultural en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en contexto universitario: propuesta de intervención educativa* [Tesis doctoral], Universidad de Córdoba.
- Artola, M. Y M. Pérez Ledesma (2005): *Contemporánea, la historia desde 1776*, Madrid: Alianza Editorial.
- Bozal, V. (2018): *Goya*, Madrid: Machado Libros.
- Celis, A. y J. R. Heredia (1998): *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. Congreso de ASELE. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerezo Blanco, A. (2019): *Enseñanza de la lengua española en educación infantil a través del arte y la cultura*, Universidad de Valladolid.
- Chamorro Díaz, M. y M. T. Neira González (2008): "Retratos. Un aula virtual de español compartida", *Marco-ELE. Revista de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*, 6.

- Consejo de Europa (2001): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, 2002.
- Corti, A. (2019): *La construcción de la cultura en el Español como Lengua Extranjera*. Waxmann.
- Cuenca Toribio, J. M. (2006): *La guerra de la independencia: un conflicto decisivo (1808 – 1814)*, Madrid: Encuentro.
- De La Fuente González, M. A. y S. Sevilla-Vallejo (2020): “Tres hipótesis de *Duelo a garrotazos*, de Francisco de Goya. Acercamiento político, etnológico y mitológico”, *Revista de Folklore*, 457, pp. 71-89.
- Dimitrinka Georgieva, N. (2012): *La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera*, Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Estévez Coto, M. y Y. Fernández De Valderrama (2006): *El componente cultural en la clase de E/LE*, Madrid: Edelsa.
- Foradada, C. (2010): “La observación recíproca. Nueva interpretación de *Duelo a garrotazos*”, *Artigrama. Revista del Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Zaragoza*, 25, pp. 123-142.
- Foradada, C. (2019): *El interior de la Quinta del Sordo. Las Pinturas negras de Goya y la maqueta de León Gil de Palacio*. Asociación aragonesa de críticos de arte, 46. ISSN-e: 1988-5180
- Forgas Berdet, E. (2007): “*El lugar de la literatura, la historia y el arte en la enseñanza del español a extranjeros*”. Universidad Rovira i Virgili, en Actas del I Congreso Internacional de la Lengua, Literatura y Cultura Española: La Didáctica de la enseñanza para extranjeros. Onda: JMC.
- Giralt, A. (2005): “El arte de la Península Ibérica y el español como lengua extranjera en una clase de segundo año”, *Estudios de Lengua Aplicada*, 41.
- Gómez Sacristán, M. L. y M. P. Martínez Díaz (1997): *Velázquez y Goya en la clase de español*. ASELE, Actas VIII. Centro Virtual Cervantes.
- Hernández López, I. N., M. E. Garriga Hernández e I. Baños Hernández (2009): “El papel del arte y sus manifestaciones en la enseñanza de lenguas. Reflexiones y experiencias”, *Didáctica. Lengua y literatura*, 21.

- Herrera, A. M. y J. Villabona (2008): *15 años de internet*, Madrid: Grupo Buho.
- Koszla-Szymańska, M. (2014): *El papel del arte en la enseñanza de la lengua española: la obra de El Greco como recurso didáctico*. XLIX Congreso de la enseñanza de español en el contexto de las artes y la cultura, Ávila.
- Llopis Pla, C. (1987): *Los recursos de la enseñanza renovada de las ciencias sociales*, Madrid: Nancea.
- Martín Rodríguez, R. (2009): *Lengua e Historia: La enseñanza de la Historia Contemporánea española en las clases de español como lengua extranjera*, Madrid.
- Merino Mañueco, S. (2015): *El arte como medio de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera*, Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Moral Roncal, A. M. (1998): *El reinado de Fernando VII en sus documentos*, Barcelona: Ariel.
- Morgan Scott, S. M., F. A. Limonta Villalón y W. Carbonell Limonta (2019): *La enseñanza del idioma extranjero y la formación artística de los estudiantes de la carrera de lenguas extranjeras (Inglés como segunda lengua)*. Vol. 11, Opuntia Brava, Cuba.
- Pascual Molina, J. F. (2006): *Las artes en el contexto de la enseñanza del español*, Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Quesada Marco, S. y M. Crespo Picó (2006): *España, Manual de Civilización como lengua extranjera*, Madrid: Edelsa.
- Quesada Marco, S. (2014): *Historia del arte de España y Latinoamérica*, Madrid: Edelsa. ISBN: 9788490818008
- Sánchez Benítez, G. (2009): "El uso de las imágenes en la clase de E/LE para el desarrollo de la expresión oral y escrita", *Suplementos Marco-ELE*, 8.
- Sevilla-Vallejo, S. y A. García-Moreno (2019). "El método IBI en la enseñanza de ELE. Aplicación de la gamificación en el Camino de Santiago", *Foro Profesores de ELE*, 15, 243-265. <https://doi.org/10.7203/foroele.15.16027>
- Soler-Espiauba, D. (2015): *Contenidos culturales en la enseñanza del español como segunda lengua*, Madrid: Arco libros.
- Tamames, R. y S. Quesada Marco (2001): *Imágenes de España*, Madrid: Edelsa.
- Vera Rodríguez, E. (1998): "El poder de la imagen en el aprendizaje de segundas lenguas". *Revista de la Facultad de Arte y Humanidades*, 8, Bogotá: Folios.

Yebra Moreno, C. (2009): *El papel de las humanidades en clase de ELE. Una serie de secuencias didácticas basadas en Goya*, Turquía: Universidad de Gediz.

Zabala Antoni, A. L. (2007): *Once ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*, Barcelona: Editorial Graó.

Anexo 1. Rúbricas e indicadores de logro

El aprendiente emplea correctamente los tiempos verbales, así como el presente histórico sin error ni confusión.	Emplea correctamente los tiempos verbales, pero comete alguna equivocación leve con el presente histórico.	Emplea los tiempos verbales, pero se equivoca o confunde los mismos sin distinguir pasado, presente, futuro.	Emplea mal los tiempos verbales. La comunicación no es posible porque mezcla todos los tiempos y no se entiende bien.
El aprendiente utiliza el vocabulario histórico y artístico de forma inequívoca en oraciones complejas, al tratar el siglo XIX y la producción de	Utiliza el vocabulario de forma maestra en oraciones complejas, pero comete ciertos errores al referirse al periodo histórico y artístico decimonónico.	El vocabulario artístico se entiende, pero existen importantes errores que dan lugar a confusiones sobre la obra de Goya o el contexto cultural del momento.	El vocabulario artístico supone una dificultad importante y no se llega a entender porque mezcla la terminología o la confunde con otras palabras.
La expresión oral y escrita es clara y eficaz, sin ningún tipo de errores gramaticales, como ser o estar, o el empleo del subjuntivo.	La expresión oral y escrita es clara y eficaz, pero se cometen errores leves. A veces se confunden los verbos ser / estar; los irregulares o sus conjugaciones y el subjuntivo.	La expresión oral y escrita presenta errores importantes, aunque se entiende. No transmite al grupo la idea que quiere decir por culpa del mal uso de los verbos, pero se sobreentiende.	La expresión oral y escrita no se llega a entender por error, omisión o confusión. No es capaz de comunicarse porque hay errores gramaticales graves.

<p>El mensaje transmitido es excelente, comprendiendo todos los elementos lingüísticos y artísticos. Se utiliza como buen ejemplo para el resto de los compañeros.</p>	<p>El mensaje transmitido presenta algún error mínimo; pero se entiende o comprende la idea principal de las complementarias referidas tanto a la lengua como al arte. Se identifican los errores.</p>	<p>El mensaje transmitido presenta demasiados errores, por lo que es necesario corregirlo. La comunicación no es viable en la actividad del comentario o debate-coloquio.</p>	<p>El mensaje transmitido impide la comunicación eficaz por estar lleno de errores importantes que ofrecen confusión sobre el contexto artístico y el lenguaje.</p>
<p>Las estructuras gramaticales son correctas, así como las tildes y pronunciación al comentar: “Duelo a garrotazos”.</p>	<p>Las estructuras gramaticales presentan algún error, pero son aceptables en nivel B2, al igual que las tildes y la pronunciación de algunos nombres.</p>	<p>Las estructuras gramaticales de la actividad del comentario escrito y oral contienen errores leves y deben ser subsanados.</p>	<p>Las estructuras gramaticales deben ser revisadas porque hay graves errores que perjudican la comprensión del lenguaje.</p>
<p>La ortografía de la redacción y comentario sobre la obra es correcta, exenta de errores y bien puntuada, sin faltas.</p>	<p>La ortografía presenta algún error poco importante y resulta aceptable, a pesar de que la redacción del comentario debe ser modificada.</p>	<p>La ortografía es incorrecta y hay errores importantes a modificar, puesto que no se entienden el comentario ni el análisis del cuadro.</p>	<p>La ortografía es considerablemente errónea y mal empleada. Inaceptable dado que se comunica lo contrario o es nula.</p>

<p>Pronunciación exquisita, exenta de errores, entonación clara y proporcional, tras la aportación personal del debate coloquio.</p>	<p>Pronunciación adecuada, con alguna variación, pero bastante aceptable, ya que en el debate emplea el léxico artístico y no se equivoca, por ejemplo, con las erres.</p>	<p>Pronunciación con errores de entonación y acentuación, motivo de revisión y repaso. Pone tildes donde no existen y cambia las palabras y también el significado de estas.</p>	<p>Pronunciación errónea, entonación desacertada, con importantes errores. No es capaz de transmitir la idea que quiere y no se entiende nada sobre Goya.</p>
<p>Demuestra maestría en la composición de oraciones complejas, exentas de errores. Por ejemplo, en las oraciones relativas referidas a la explicación del contexto histórico.</p>	<p>Domina la composición de oraciones complejas, pero es mejorable ya que se confunde en algunas de relativo o las prolonga en exceso y se pierde la idea.</p>	<p>La composición de oraciones presenta errores subsanables con el repaso. Presenta dificultades en las oraciones relativas y las extiende excesivamente, contaminando la idea.</p>	<p>La composición resulta inaceptable, con errores de base importantes. Problemas de puntuación que hace perder el sentido de la idea por medio de oraciones relativas.</p>
<p>El discurso es bueno, transmite la idea principal y la distingue de complementarias. El mensaje es inequívoco y muestra buen conocimiento de las dos materias.</p>	<p>El discurso se entiende en debates y diálogos, pero se comete algún error en la transmisión del mensaje. Conoce las dos materias, pero hay algunas lagunas poco importantes.</p>	<p>El discurso es mejorable, hay confusión entre las ideas y se mezclan. Se cometen varios errores al ordenar y clasificar el texto y las ideas. Desconoce los contenidos.</p>	<p>El discurso no es aceptable, se confunden y mezclan las ideas. Error grave. Carencia de conocimiento de las dos materias. Errores de clasificaciones y de contenidos.</p>

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

POnSS, una nueva herramienta de segmentación discursiva

Rodd, J., Decuyper, C., Bosker, H. R., & Ten Bosch, L. (2021): A tool for efficient and accurate segmentation of speech data: announcing POnSS. *Behavior research methods*, 53 (2), pp. 744–756. doi:[10.3758/s13428-020-01449-6](https://doi.org/10.3758/s13428-020-01449-6)

Reseña de Andrea Delgado Ortiz
Universidad de Alcalá

POnSS es una herramienta que procura simplificar el proceso de anotación o segmentación de un documento de audio. Hasta el momento, el software más utilizado es Praat y su herramienta integrada TextGrid. Sin embargo, la segmentación en Praat conlleva gran inversión de recursos humanos y temporales que no permiten seguir el ritmo vertiginoso de las humanidades digitales. Por ello, POnSS se presenta como la solución para obtener de manera automática resultados similares a los actuales.

La segmentación (ing. *speech segmentation*, o *speech alignment*) pretende separar de la cadena hablada elementos de menor tamaño, ya sean unidades léxicas, fonéticas o prosódicas. Realizada la segmentación, puede llevarse a cabo la anotación, la transcripción ortográfica o fonética que representa lo marcado en la cadena hablada. Los datos extraídos pueden constituir el corpus para un estudio posterior o la base de datos a partir de la cual se entrene un software de ASR¹ (ing. *Automatic Speech Segmentation*).

La segmentación en Praat se lleva a cabo con TextGrid, una herramienta que permite marcar en el espectrograma dónde está el límite de lo que se quiere separar y añadir texto plano de manera manual en la barra que aparece bajo los gráficos, que constituye la anotación. La segmentación y anotación en Praat requiere, pues, de la escucha repetida del archivo de audio para segmentar correctamente, y de una gran inversión de tiempo por parte del investigador previa al análisis de los datos.

¹ Los softwares de aplicación lingüística incluyen por defecto una herramienta para entrenamiento en la que, a partir de una base de datos previamente analizada por el lingüista computacional, la Inteligencia Artificial es capaz de reconocer patrones (sintácticos, fonéticos, del nivel que proceda según el caso y el software) para poder, posteriormente, buscar y reconocer por sí mismos patrones similares en entradas lingüísticas diferentes. Se trata, pues, de enseñar al programa.

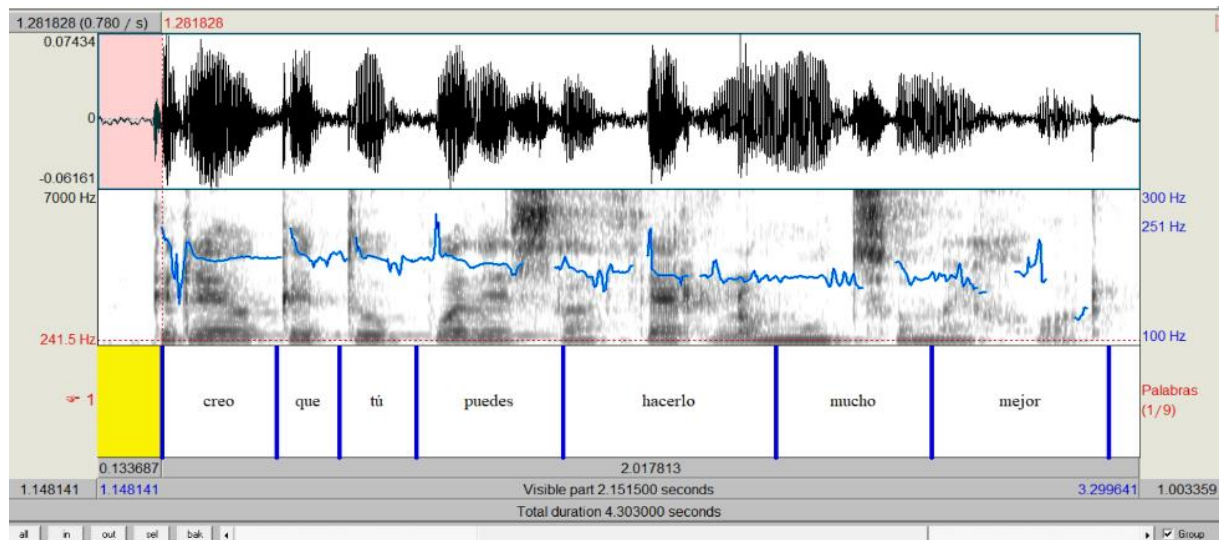


Figura 1. Ejemplo de espectrograma segmentado con anotación TextGrid. Fuente: elaboración propia.

Estos inconvenientes de la segmentación actual motivaron al equipo desarrollador de POnSS para crear una nueva herramienta que realice la misma tarea de manera automática y autónoma. Así, los autores consideraron tres dificultades o inconvenientes a superar.

En primer lugar, establecer una base sobre la que trabajar de manera cómoda. La segmentación manual se facilita en gran medida si la cadena ya está segmentada en palabras, por lo que no cierra oportunidades a análisis que tomen como unidad otros elementos distintos de la palabra.

En segundo lugar, mejorar la calidad de la segmentación en sí. Hasta el momento, los autores consideran que existe una correlación entre el tiempo invertido en la segmentación y el etiquetado y la calidad del estudio resultante (Rodd *et al.* 2021: 744), de modo que el ASR no es, en muchas ocasiones, una opción viable dado que la automatización reduce el tiempo empleado, pero también la calidad de los datos obtenidos.

En tercer y último lugar, facilitar la tarea de validación de la segmentación llevada a cabo de manera automática de modo que, aunque continúe siendo necesaria la mano de un investigador, su labor como auditor sea rápida y sencilla.

Para conseguir los objetivos, el software trabaja en tres fases: transcripción ortográfica, auditoría y revisión.

La transcripción ortográfica puede llevarse a cabo de forma manual y automática. Sin embargo, la automática no supone un ASR real, sino un *forced alignment*, es decir, en lugar de contar con un reconocimiento del habla se buscan las pausas y los *harmonicity peak*, que se corresponden con una vocal, que se vinculan con las palabras que se dan al programa, por lo

que asimismo es necesario contar previamente con una transcripción exacta del texto. En cuanto a la transcripción manual, la herramienta cuenta con la autonomía suficiente para segmentar en palabras, no así para etiquetar².

La parte de auditoría, *trriage* para los autores, presenta las palabras sucesivamente en la pantalla: transcripción, oscilograma y espectrograma. La tarea del investigador es, simplemente, confirmar si la segmentación y la anotación son correctas. Podría considerarse una especie de entrenamiento NLU si la herramienta contara con Inteligencia Artificial. La sencillez de la interfaz de auditoría permite evaluar con rapidez un gran número de unidades segmentadas.

En la última parte, *retrimming*, se presenta de nuevo la palabra junto a su oscilograma y espectrograma. Sin embargo, en esta ocasión las palabras son aquellas que han sido rechazadas en el proceso de auditoría y se devuelven con un contexto mayor tanto en el audio como en los gráficos. Existen tres opciones para trabajar con estas muestras: aceptarlas, lo que supondría que la herramienta ha sido capaz de solventar por sí misma el problema; rechazarlas para que, de nuevo, la herramienta la devuelva con un margen mayor; o marcarlas para indicar que se precisa de intervención manual, por ejemplo, debido a un error de pronunciación.



Figura 2. Imágenes de las interfaces Transcription, Triage y Retrimming respectivamente.

Tomado de Rodd *et al.* 2021: 747.

POnSS está abierto para descarga en GitHub. Sin embargo, al tratarse de una aplicación para Django³, se dificulta la instalación y uso para investigadores que no precisan de conocimientos de programación, a diferencia de Praat. Su popularidad puede estar limitada, pues, por el *framework*⁴ en que se ha desarrollado la herramienta.

² Se emplea el término *etiquetar* como sinónimo de *anotar*.

³ Django: aplicación tipo *framework* que emplea Python como lenguaje de programación.

⁴ *Framework*: entorno de trabajo que contiene previamente un lenguaje de programación y ciertas herramientas para facilitar el trabajo del desarrollador informático.

En cuanto al uso en sí de la herramienta, según indican los autores en la presentación, sí consigue simplificar el proceso de segmentación, pero siempre y cuando cumpla con el requisito de tener de antemano la transcripción, por lo que sigue siendo necesaria la escucha y transcripción manual con el gran costo temporal y humano que supone. Según los autores, el tiempo dedicado a la segmentación por parte del investigador se reduce en un 23% (Rodd *et al.* 2021: 753).

La principal ventaja que podría suponer, y que sin duda elevaría la popularidad – y el coste – de la herramienta sería dotarla de un motor de aprendizaje automático, de modo que las correcciones que realiza el investigador trasciendan el archivo con que se ha trabajado para darle al programa cierta retroalimentación para que mejore por sí mismo. Esto constituiría un proceso de auditoría real, y no una revisión como se realiza en la segunda parte de la herramienta.

Como conclusión, POnSS es una herramienta con potencial para convertirse en esencial para llevar a cabo tareas de segmentación, anotación y alineación si consigue ser realmente autónomo con un algoritmo de aprendizaje automático. Con ello, y el desarrollo como software o herramienta de Praat en lugar de su integración en un *framework*, se podrían vencer las limitaciones que tiene en la actualidad –menor flexibilidad y precisión– sin perder sus ventajas – mayor rapidez y eficiencia.

Referencias bibliográficas

- Rodd, J., C. Decuyper, H. R. Bosker & L. Ten Bosch (2021): A tool for efficient and accurate segmentation of speech data: announcing POnSS. *Behavior research methods*, 53 (2), pp. 744–756. Recuperado de: <https://doi.org/10.3758/s13428-020-01449-6>.
- Pleva, M., J. Juhár & A. Thiessen (2015): Automatic Acoustic Speech segmentation in Praat using cloud based ASR. *25th International Conference Radioelektronika (RADIOELEKTRONIKA)*, pp. 172- 175. Recuperado de: <https://doi:10.1109/RADIOELEK.2015.7129000>.
- Samant, R. M., M. R. Bachute, S. Gite & K. Kotecha (2022): Framework for Deep Learning-Based Language Models Using Multi-Task Learning in Natural Language Understanding: A Systematic Literature Review and Future Directions, in *IEEE Access*, vol. 10, pp. 17078-17097. Recuperado de: <https://doi:10.1109/ACCESS.2022.3149798>.

Doce historias muy cortas para mejorar tu vocabulario

Herrero de Haro, A. (2021): *Doce historias muy cortas para mejorar tu vocabulario*, Letrame Editorial: Madrid. ISBN: 978-84-1386-457-0.

Reseña de María Valenzuela Huertas
Universidad de Alcalá

Doce historias muy cortas para mejorar tu vocabulario es un recurso educativo diseñado por Herrero de Haro con el propósito de aportar nuevos materiales accesibles y sencillos a sus estudiantes de español como lengua extranjera de niveles B1 y B2, aunque, tanto las historias escritas por el autor, como los ejercicios propuestos “se pueden adaptar a distintos niveles de clase, así como también pueden ser usados tanto en clase como en estudio individual” (p. 13).

La publicación de este material educativo responde, principalmente, a la necesidad de desarrollar diferentes alternativas para que el alumnado aumente su vocabulario. A su vez, sirve como un repaso sencillo de la gramática española. Se trata de textos introductorios a una literatura breve en español que no debe superar los 20 o 40 minutos de trabajo, ya que, con este recurso se persigue beneficiar tanto a los estudiantes como al profesorado con cuentos que simplifiquen en 1 o 2 páginas todo el contexto gramatical y semántico pertinente.

No solo se facilitan 12 lecturas diferentes que van introduciendo o incorporando cada vez nuevos temas de la gramática española, sino que la distinción que hace el autor dentro de sus diferentes formas de enfrentarse a ellas (*antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura*) es otra técnica que permite a cada lector adecuar sus conocimientos previos a los que va a tratar. Los alumnos, de esta manera, reflexionan sobre el vocabulario o la temática de los textos, trabajan su comprensión lectora analizando su sintaxis, y son capaces de sintetizar en otra lengua todo lo leído.

Herrero de Haro toma en consideración los contenidos gramaticales generales que se deben estudiar en el curso y, por ello, cada historia corresponde a un punto gramatical concreto del temario expuesto en la Tabla de contenidos gramaticales (p. 21): *La gaviota quejica*, *ser y estar*, presente y pasado continuo, verbos como *gustar*; *Las cabras y la cuchara*, tiempos de pasado: pretérito e imperfecto; *Las hormigas que se cayeron dos veces del mundo*, el presente de subjuntivo; *Ellos y nosotros*, participios de pasado usados como adjetivos, presente perfecto y

pretérito, pluscuamperfecto, pronombres relativos; *La isla de los sueños muertos*, el futuro y el condicional; *La rata y la media hamburguesa*, complementos directo e indirecto, *por* y *para*; *El árbol de la amistad*, el imperfecto de subjuntivo, oraciones condicionales (tipo 1 y tipo 2); *La gansa ciega*, presente perfecto y pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo, oraciones condicionales (tipo 3); *Y el horizonte se quedó solo*, los usos de *se*; *El viaje de los deseos*, la voz pasiva; *El día que murió lo negativo* y *El pastor y la estrella* como repaso general.

Las historias cortas y sus ejercicios se complementan de la siguiente manera: en la sección *Antes de la lectura*, Herrero hace una propuesta de análisis de vocabulario para que el alumno explore todo lo que conoce sobre el léxico que puede contener la historia a trabajar, por ejemplo, “Si vas a leer un cuento sobre sueños, ¿qué palabras esperas encontrar en el texto?”, “¿cuál es el mejor sueño que recuerdas?” (p. 48). Además, en el apartado *Durante la lectura*, la sinonimia y la antonimia se trabajan para un mejor desarrollo de ese vocabulario dentro de ejercicios de búsqueda de palabras. Respecto a las estructuras gramaticales, se estudian a través de la reflexión sobre la lengua: “Encuentra en la historia ejemplos de las siguientes estructuras gramaticales [...] *por* y *para* (explica por qué se usa uno u otro en cada caso)” (p. 55). Y, gracias a la división de cada historia en párrafos para hacerlas más accesibles o visuales, se facilitan los ejercicios de comprensión lectora y aquellos correspondientes a ordenar ideas. La sección *Después de la lectura* es, a diferencia de las anteriores, la más extensa, puesto que presenta preguntas sobre el mensaje del texto, opinión personal, conexión de ideas, etc.

Herrero, además de compartir las 12 historias, aporta soluciones a los ejercicios para, en el caso del estudio individual, facilitar su trabajo a los estudiantes. Esto implica que la mayor parte de los ejercicios se pueda hacer de forma independiente, exceptuando las prácticas de conversación (tampoco forman parte del solucionario las actividades de opinión personal). El autor, como expone en sus *Notas adicionales para el profesor* y *Notas adicionales para el estudiante* (pp. 14-15), ha buscado crear un conjunto de lecturas prácticas que no excluyan su carácter oral: “se pueden realizar prácticas de conversación, tales como expresar opiniones sobre el texto o realizar un análisis literario de forma oral” (p. 14). Por ende, complementa esta publicación con los audios disponibles en distintas variedades del español de España y Latinoamérica de www.aherrerodeharo.com.

Doce historias muy cortas para mejorar tu vocabulario es, en definitiva, un nuevo apoyo a la creación de materiales para la enseñanza de la lengua española. Con este recurso, Herrero expone la realidad de la complejidad a la que se enfrentan algunos alumnos de niveles

intermedios. Se justifica su creación en la gran accesibilidad que suponen las lecturas y sus prácticas, puesto que se aporta al estudiante una forma sencilla de adquirir las habilidades correspondientes a su nivel, haciendo que este no base su estudio en la mera escritura de actividades, sino en la reflexión del funcionamiento del español tanto oral como escrito.

De esta manera, Herrero de Haro muestra, como bien se ha estudiado en los últimos años, por ejemplo, en *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* (2016) o *El género del microrrelato como puerta de acceso a la cultura hispánica: su aprovechamiento didáctico en el aula de ele en china* (2021), la importancia de los textos literarios en un contexto de enseñanza que va más allá de una simple lectura. Y es que las habilidades comunicativas y escritas no se adquieren de forma exclusiva en el estudio y repetición de la sintaxis y gramática española, sino que la capacidad de profundizar y reflexionar sobre la lengua, opinar sobre las lecturas y asimilar nuevas técnicas de expresión, son producto de la suma de varios factores. Estos cuentos breves, entonces, son el claro ejemplo de un recurso didáctico aplicable a cualquier nivel, ya sea intermedio o avanzado, puesto que el profesor puede tomar los textos que requiera su clase, y el alumno puede aprender, tanto en grupo como de forma independiente, a medida que desarrolla su comprensión lectora. *Doce historias muy cortas para mejorar tu vocabulario* está diseñado para explotar un recurso ya existente en todas las culturas: el cuento. La narrativa breve y la propuesta de actividades del autor complementan las lecturas y ejercicios tradicionales de las aulas exponiendo su valor como material de aprendizaje de la gramática del discurso. Esto es, en resumen, un recurso elaborado con un enfoque que busca facilidades en la enseñanza del español como lengua extranjera, incidiendo en la necesidad de la autonomía del alumnado a través de actividades reflexivas que pueden utilizarse según las necesidades específicas del grupo o del individuo.

Referencias bibliográficas

- 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/>
- 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>

*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.1.2.2022>

Rr