CULTURE, LANGUAGE AND REPRESENTATION

Cultural Studies Journal of Universitat Jaume I
Volume 28 – November 2022

CULTURA, LENGUAJE Y REPRESENTACIÓN

Revista de Estudios Culturales de la Universitat Jaume I
Volumen 28 – Noviembre 2022

Español como Lengua Extranjera para niños y adolescentes

Spanish as a Foreign Language for children and adolescents

UJI UNIVERSITAT JAUME I

Con la colaboración del proyecto de investigación financiado por la Universitat Jaume I de Castelló con referencia UJI-A2020-22 y del Grupo de Innovación Educativa en Español como Lengua Extranjera (ref. 46122-2022) financiados por la Unidad de Formación e Innovación Educativa de la Universitat Jaume I.

© Del text: els autors i les autores, 2022
© D'aquesta edició: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2022
Edita: Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions
Campus del Riu Sec. Edifici Rectorat i Serveis Centrals. 12071 Castelló de la Plana
http://www.tenda.uji.es e-mail: publicacions@uji.es

ISSN: 1697-7750
e-ISSN: 2340-4981
Dipòsit legal: CS-34-2004

Reconocimiento-CompartirIgual BY-SA
Este texto está sujeto a una licencia Reconocimiento-CompartirIgual de Creative Commons, que permite copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra siempre que se especifique la autoría y el nombre de la publicación incluso con objetivos comerciales y también permite crear obras derivadas, siempre que sean distribuidas con esta misma licencia, http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/legalcode

Índice / *Contents*

Artículos / *Articles*

7 Pragmática y semántica: cortesía y mapas conceptuales. Una propuesta de complementariedad
ALEJANDRO CARMONA SANDOVAL y ZAKIA AIT SAADI

29 Inteligencias múltiples: claves para su desarrollo en el aula de Español Lengua Extranjero para niños
DAYANE M. CORDEIRO

45 La encapsulación pronominal en los textos de aprendices adolescentes de español
ELADIO DUQUE GÓMEZ

61 Evolución del léxico disponible sobre la "Escuela" del alumnado de Educación Primaria según el tipo de centro educativo
ROCÍO ESCUDERO SÁNCHEZ, INMACULADA CLOTILDE SANTOS DÍAZ y ESTER TRIGO IBÁÑEZ

83 La investigación en disponibilidad léxica infantil: aplicaciones para la enseñanza de ELE
CRISTINA V. HERRANZ-LLÁCER y BEGOÑA GÓMEZ DEVÍS

103 El futuro de la interculturalidad en Educación Primaria según la LOMLOE: análisis desde la enseñanza de ELE
YERAY GONZÁLEZ PLASENCIA

121 La mediación oral en ELE para adolescentes a través de los ODS
JORGE MARTÍ CONTRERAS

139 Tratamiento de los niveles lingüísticos en los manuales de español como lengua extranjera para niños y niñas
CARLES NAVARRO-CARRASCOSA

173 El mercado editorial de ELE para niños: principales manuales
LUIS PABLO NÚÑEZ

197 Le enseñanza de español como lengua extranjera en centros de Educación Primaria: haciendo de la necesidad virtud
MARIA QUEROL BATALLER

217 **Autores / Authors**

219 **Estadísticas / Statistics**

Artículos / *Articles*

Carmona Sandoval, Alejandro y Ait Saadi, Zakia (2022): Pragmática y semántica: cortesía y mapas conceptuales. Una propuesta de complementariedad. *Cultura, Lenguaje y Representación,* Vol. XXVIII, 7–27
ISSN 1697-7750 · E-ISSN 2340-4981
DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6821

Pragmática y semántica: cortesía y mapas conceptuales. Una propuesta de complementariedad

Pragmatics and Semantics: Politeness and Concept Maps. A proposal of complementarity.

ALEJANDRO CARMONA SANDOVAL
UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE VALENCIA
https://orcid.org/0000-0002-2248-2704

ZAKIA AIT SAADI
UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE VALENCIA
https://orcid.org/0000-0003-1890-9135

Artículo recibido el / *Review received*: 2022-08-31
Artículo aceptado el / *Review accepted*: 2022-11-01

RESUMEN: El presente trabajo tiene como principal objetivo reflexionar sobre la relación existente entre la semántica y la pragmática y cómo esta influye en la didáctica de lenguas extranjeras. Desde una perspectiva semántica, proponemos indagar sobre la validez de los mapas conceptuales como herramienta didáctica apropiada para la enseñanza del ELE. Inicialmente concebidos para fines no lingüísticos, su función en el área de la enseñanza de lenguas se ha limitado, en gran parte, a la adquisición del conocimiento semántico, dejando en segundo lugar otros planos de la lengua, no menos importantes. Para mitigar esa tendencia, proponemos complementar el uso de dicha herramienta con actividades de corte pragmático. Nuestra propuesta va dirigida a estudiantes adolescentes de ELE, de nivel intermedio. La creación y explotación de los mapas conceptuales se hace a partir del relato (cómic) *Bartleby, el escribiente*, mientras que la elaboración de un diálogo se lleva a cabo aprovechando las aportaciones del principio de cortesía. Los resultados evidencian la necesidad de encontrar nuevas vías de explotación de los mapas conceptuales para diversificar su uso en el aula de lenguas extranjeras y complementarlos con actividades que incidan en el uso de la lengua en contexto (dimensión pragmática).

Palabras clave: pragmática, semántica, mapas conceptuales, cortesía, ELE.

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6821

ABSTRACT: The broad objective of this work is to reflect on the relationship between Semantics and Pragmatics and how it influences the teaching of foreign languages. From a semantic perspective, we propose to investigate the validity of concept maps as an appropriate didactic tool for teaching SFL. Initially conceived for non-linguistic purposes, their function has been largely limited to the acquisition of semantic knowledge, leaving other levels of the language no less important beside. To mitigate this tendency, we propose to complement the use of concept maps with pragmatic activities. Our proposal is aimed at youth students of SFL, with intermediate level. The creation and exploitation of the concept maps is done through the story (comic) *Bartleby, the clerk*, while the creation of the dialogue takes advantage of the contributions of the principle of politeness. The results underline the need to find new ways of exploiting concept maps to diversify their use, in the foreign language classroom, and to complement them with activities involving the use of language in context (pragmatic dimension).

Key words: pragmatics, semantics, concept maps, politeness, SFL.

1. INTRODUCCIÓN: SEMÁNTICA Y PRAGMÁTICA

A pesar de ser disciplinas independientes, la semántica y la pragmática comparten características que dificultan la demarcación de una frontera clara entre ambas áreas de estudio. Esas similitudes complican cualquier intento por establecer un objeto de estudio exclusivo de la semántica, que no invada el campo de aplicación de la pragmática, y viceversa. Levinson (1983: 3-35), por ejemplo, nos advierte de que la misma definición del término *pragmática* admite varias acepciones que, con mayor o menor éxito, inciden en la relación entre dicha disciplina y la semántica. A pesar de ello, nos gustaría señalar algunas de las características que, a nuestro entender, han generado mayor consenso y que nos servirán como base para este trabajo.

La primera de ellas corresponde al enfoque de la pragmática, a saber, la relación existente entre el significado de las expresiones lingüísticas usadas en contexto y el mundo que nos rodea. Cuando usamos las palabras en una determinada situación comunicativa, puede existir un vacío importante (un *desajuste*) entre el significado de la oración y el sentido (la *intención*) que pueda interpretarse de ese mensaje (por ejemplo, Austin, 1962[2016]; Searle, 1969[2017]; Sperber y Wilson, 1986; Levinson, 2000). En otras palabras, tendemos a quebrantar las reglas del sistema lingüístico al que nos adherimos cuando nos comunicamos, para adaptarlo y enriquecerlo con elementos externos, extraídos del contexto y la situación comunicativa. Es así como, para la gramática (dentro de la cual se sitúa la semántica), el foco de atención reposa en las estructuras convencionales de sonidos, combinaciones de morfemas y significados; en cambio, la pragmática estudia el significado que puede no adecuarse a las reglas convencionales o gramaticales establecidas en una lengua y evadirse, pues, de las codificaciones. Para ilustrar este aspecto, pensemos en el siguiente ejemplo: *¡qué frío!*. La dimensión semántica de la lengua nos permitirá identificar, en esa oración exclamativa, un significado originado por la sensación de frío que percibe una determinada persona. En cambio, a través de la dimensión pragmática, se podría

interpretar ese mensaje como una petición indirecta que realiza una persona, al entrar en una oficina, para que alguien cierre la ventana o encienda la calefacción.

A partir de esta primera característica, podemos identificar un segundo factor de diferenciación entre ambas disciplinas, a saber, la valoración del carácter veritativo (o no) de las unidades léxicas emitidas (Huang, 2007: 14–17). Para la semántica, toda oración adquiere validez informativa si la suma de los significados de cada unidad léxica es coherente con cada significante codificado (por ejemplo, *la silla es roja*); sin embargo, es necesario recurrir a otros elementos de análisis para poder extraer oraciones más ambiguas. Por ejemplo, en el caso de la oración «*Os llamo mañana, si por fin la veo…*», el análisis semántico genera muchos problemas ya que no es posible extraer el significado mediante descodificación lingüística (carácter veritativo de la lengua —verdadero / falso—): ¿A quién se refiere *vosotros* o *ella*? ¿Cuál es el significado concreto de *mañana*? ¿Cuál es la intención del marcador discursivo *por fin*? (Gutiérrez Ordóñez, 2015: 145–146). Por tanto, para poder analizar todas las presuposiciones desde la semántica, es necesario que estas se hayan establecido en base al componente *verdadero* o *falso* de la oración. En contra, la presuposición pragmática implica la existencia de una *zona común* de conocimientos previos entre los interlocutores, que conforman el contexto discursivo. El no cumplimiento de esta condición no es dicotómico (verdadero / falso), sino que incidirá en el carácter *adecuado* o no de un enunciado en un contexto determinado (Horn y Ward, 2006: xi). Siguiendo el planteamiento de Reyes (2017: 21–22), las condiciones sociales que rigen el uso del lenguaje pueden, incluso, ser más fuertes que las reglas gramaticales correspondientes para determinadas realidades: en algunos gremios, tradicionalmente masculinos, siguen usándose las formas masculinas para referirse a profesionales de género femenino (*poeta* frente a *poetisa*, *médico* frente a *médica*, etc.).

Ahora bien, como hemos indicado más arriba, estas diferenciaciones han de tomarse con cierta relatividad. Ambas disciplinas (semántica y pragmática) se nutren mutuamente (Escandell, 2018: 22): por una parte, el mismo orden de las palabras establecidas en una oración (nivel gramatical, que incluye el semántico) queda, en parte, definido por factores de tipo contextual o situacional, según el grado de información compartida entre los mismos interlocutores; a su vez, todo enunciado queda supeditado a unas reglas mínimas de organización sintáctica que permiten al receptor interpretar entre líneas entre líneas (su intención) expresado por el emisor. Esa relación compleja de interdependencia entre ambas disciplinas, tal y como resume McNally (2013), emana de los siguientes atributos de la lengua: lo que decimos no siempre tiene un único valor referencial (actos de habla); la lengua, por ser un sistema, se basa en el uso de unas reglas claras a la vez que flexibles; el contexto tiene un valor clave para entender el verdadero sentido de algunos elementos lingüísticos emitidos por cada interlocutor (pronombres, deícticos, etc.); el orden de las palabras afecta al valor intencional del enunciado (aun disponiendo del mismo valor veritativo). Por tanto, salvadas las diferencias entre semántica y pragmática y haciendo uso de las palabras de Gutiérrez Ordóñez (2015: 20), «no es posible explicar Fonología, Gramática, Sintaxis ni Lexicología sin Pragmática, de la misma forma que la comunicación inferencial se halla constantemente guiada por apoyaturas lingüísticas».

Esta perspectiva integradora, en la que la semántica y la pragmática mantienen sus diferencias pero, a la vez, se complementan, será la que guiará nuestro trabajo. Concretamente, desde un enfoque semántico, subrayamos las virtudes pedagógicas de los mapas conceptuales para mejorar la competencia lingüística (semántica) del alumnado en clase de ELE. No son las únicas herramientas didácticas utilizadas para ese fin (destacamos, por ejemplo, las relaciones paradigmáticas, la creación de definiciones o fichas léxicas, el tratamiento lexicológico de las unidades léxicas). Sin embargo, varios

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6821

aspectos suscitan nuestro interés. Primero, aunque el uso de esta herramienta didáctica no sea reciente, su popularidad en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras tan solo ha ido cobrando fuerza a lo largo de este comienzo de siglo. Por esa razón, también, se le ha atribuido poca atención a la posibilidad de relacionarla con la pragmática, más allá del enfoque semántico que le corresponde. Además, su explotación se fundamenta en unos preceptos constructivistas que implican un desarrollo cognoscitivo para y desde el alumno. A su vez, los mapas conceptuales guardan una relación, no menos importante, con la representación de categorías prototípicas (Rosch, 1975) y marcos contextualizadores (Fillmore, 2003) que permiten situar y contextualizar el uso de la lengua. Por último, con ellos, se pone de manifiesto la importancia del entorno para su elaboración y, por tanto, el carácter situacional y cultural (Bruner, 1997) de la actividad formativa.

Proponemos, por tanto, un método capaz de integrar dos perspectivas lingüísticas: el enfoque semántico —mediante el uso de mapas conceptuales— y el enfoque pragmático —mediante el principio de cortesía (Brown y Levinson, 1987)—. Por su parte, aplicaremos nuestra propuesta en clase de ELE para un público adolescente (nivel B1), sobre la base de un cómic creado por José Luis Munuera, a partir del relato de Herman Melville, titulado *Bartleby, el escribiente*.

2. LOS MAPAS CONCEPTUALES

El uso de los mapas conceptuales se fundamenta en lo que Ausubel (1963, 1968 [1976]) y, posteriormente, otros autores (entre otros, Novak, 1977 [1997]; Ausubel, Novak y Hanesian, 1978 [2012]; Pozo Municio y Gómez Crespo, 1998; Moreira, 2008; Rodríguez Palmero, 2008) definieron como «aprendizaje significativo». Para que un aprendizaje sea significativo, debe estar relacionado y, al menos en parte, sostenido de manera lógica (relaciones semánticas) a partir del conocimiento previo ya asentado (*subsumidor*) por cada estudiante. En caso de serlo, la probabilidad de que un concepto o término adquirido por el alumnado se mantenga más tiempo en el cerebro será mayor. Aunque dicha teoría haya conseguido un consenso generalizado por parte de la comunidad científica, conviene contextualizar el hito a su debida manera: Ausubel decidió alejarse (al menos en parte) de las posturas, en aquel entonces, dominantes que promovían un aprendizaje memorístico y mecánico, igual para todo el alumnado y sin considerar el interés y la capacidad que estos pudieran tener para acometer las tareas pedagógicas. El autor estimaba que ambas visiones eran compatibles entre sí, pero ofreció un marco cognitivo importante del que se nutriría el constructivismo y sobre el cual, todavía hoy, se basan numerosos trabajos del área educativa. Según Ausubel (1968 [1976]), para que un aprendizaje pueda ser significativo, deben concurrir tres aspectos: 1) el aprendizaje debe ser significativo, es decir, «no debe pecar de arbitrario ni de vago para que pueda relacionarse de modo intencionado y sustancial con las correspondientes ideas pertinentes que se hallen dentro del dominio de la capacidad humana» (p. 57); 2) la estructura cognoscitiva del alumno debe permitirle emprender dicho aprendizaje significativo, es decir, se debe garantizar «una disposición para relacionar, no arbitraria, sino sustancialmente, el material nuevo con su estructura cognoscitiva» (p. 56); 3) el aspecto motivacional es importante, pero no una condición *sine qua non*, en tanto en cuanto es el propio rendimiento educativo favorable el que impulsará el proceso motivacional del alumno (p. 420 y ss.).

Con todo ello, la explotación de los mapas conceptuales como herramienta pedagógica se inició en áreas ajenas a las lenguas aplicadas (física, biología, ingeniería, etc.). El interés en clase de lengua (extranjera) sobrevino más tarde, razón por la que,

creemos, resulta difícil liberarse de la función únicamente conceptual / semántica de dicha herramienta. Ausubel (1968 [1976]) ya planteaba la particularidad de la tarea lingüística, señalando que la posición psicológica en la que se encuentra un estudiante de segunda lengua es diferente: al aprender un nuevo lenguaje, «establecemos equivalencias representativas entre los nuevos símbolos del idioma y sus correlatos ya significativos del lenguaje materno» (p. 94). Trabajos más recientes (por ejemplo, Casco, 2009; Rodríguez Paniagua, 2011; Wang y Dostál, 2018; Saracho Arnaíz, 2019; Carmona Sandoval, 2020; López Medina, 2022; Srisitanont Luangkrajang, 2022) aportan nuevos elementos capaces de adaptar dicha herramienta a las necesidades del aula de lengua (aprendizaje colaborativo, motivación, competencia gramatical, aplicación de géneros textuales, etc.), haciendo del uso de mapas conceptuales un objeto de estudio en pleno desarrollo.

De manera general, podemos definir los mapas conceptuales como aquellas representaciones gráficas del conocimiento en las que se exponen una serie de términos y su relación, a través de las denominadas *redes semánticas*. Los mapas conceptuales contienen *conceptos*, es decir, «perceived regularity in events or objects, or records of events or objects, designated by a label» (Novak y Cañas, 2008). Esos conceptos quedan circunscritos en círculos o cuadrados y la relación entre ellos se establece de diferente manera: puede ser jerárquica, concretamente, hiponímica (tipo_de) o meronímica (parte_de), o asociativa (causado_por, produce, incide_sobre, transporta, etc.), siendo, en este caso, de gran utilidad para la descripción de determinados procesos.

El grado de formalidad puede variar considerablemente (Lamarca Lapuente, 2006). En efecto, pueden ser utilizados por cualquier estudiante para ordenar o estructurar los apuntes de una determinada asignatura (biología, historia, etc.), pero también por instituciones de máximo rigor científico, con el objetivo de armonizar el conocimiento especializado que generan los avances de la ciencia (Roche, 2015: 129).

Con todo ello, los mapas conceptuales no son inamovibles ni tienen por qué ser siempre consensuados. Son representaciones personales, situadas y culturales, generadas a partir de los constructos generalmente aceptados por la sociedad en la que cada individuo se está desarrollando. Por tanto, «no existe "el mapa conceptual", sino "un mapa conceptual"» (Rodríguez Palmero y Moreira, 2018: 92): no es un producto final o acabado, sino una representación apropiada de una estructura conceptual aportada en un momento dado. En cualquier caso, deben ser el reflejo de un proceso reflexivo importante. En palabras de Moreira (2005: 87) «construirlos, "negociarlos", presentarlos, rehacerlos, son procesos altamente facilitadores de un aprendizaje significativo».

La creación de mapas conceptuales suele obedecer a determinadas reglas: a partir de la relación que se establece entre dos conceptos, se pueden obtener diferentes *proposiciones*. Siguiendo a Rodríguez Palmero y Moreira (2018: 31), las flechas se pueden usar para marcar la dirección del flujo de las relaciones y, por tanto, de dichas proposiciones. Sobre dichas flechas, cabe la posibilidad de identificar el tipo de relación que existe entre los dos conceptos (palabras *de enlace*). Otros/as autores/as (por ejemplo, Rodríguez Paniagua, 2011) prefieren no señalar ese tipo de información. A nuestro entender, a menos que las relaciones entre los conceptos no dejen lugar a dudas y sean claramente jerárquicas, abogamos por explicitarlas, sobre todo aquellas de tipo asociativo, ya que facilitan la lectura y la comprensión semántica del mapa conceptual para su posterior explotación en el aula de ELE.

2.1. Los mapas conceptuales en clase de ELE

Tal y como hemos señalado, los mapas conceptuales llevan varias décadas siendo explotados para fines pedagógicos. Sin embargo, su objetivo no está vinculado

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6821

directamente con el aprendizaje de una lengua extranjera. La asimilación de nuevos conceptos parece haber sido el principal objetivo, sobre todo en el caso de disciplinas tan conceptualizadas como son la física, la química o la ingeniería. En este estadio, creemos necesario plantearnos las siguientes preguntas: ¿es posible aprender un término en una lengua extranjera sin haberlo asimilado previamente en nuestra propia lengua materna? ¿qué nivel de precisión requiere la creación de mapas conceptuales para estudiantes de ELE nivel inicial, intermedio o avanzado? Con estas preguntas, consideramos que los mapas conceptuales, en clase de ELE, deben ajustarse para otros fines que los previamente descritos en líneas anteriores. Ello no significa eliminar los postulados principales ni las virtudes pedagógicas que los sostienen; sin embargo, habida cuenta de las necesidades particulares de nuestro alumnado (competencia comunicativa en lengua extranjera), no parece sostenible seguir utilizando una herramienta pedagógica previamente diseñada para otro tipo de estudiantado, con necesidades pedagógicas diferentes. Trabajos como los de Segovia Véliz (2002), Barrios Rodríguez (2017) o Carmona Sandoval (2020) tratan de lidiar con esas diferencias y se prevé que los avances tecnológicos también afiancen dicho avance. Numerosos programas informáticos (principalmente en línea), más visuales e intuitivos, consiguen motivar al alumnado para implicarse en su propio aprendizaje (Rodríguez Paniagua, 2011; Montes García, 2019).

Por ello, los mapas conceptuales no tienen por qué ser explotados únicamente a partir de un texto con retroalimentación del profesor (actividad que podríamos calificar de *paradigmática*). Existen multitud de actividades previas o posteriores que complementan su aporte y que permiten activar y actualizar los conocimientos previos del alumnado: debate en grupo sobre las palabras elegidas por algún estudiante, lluvia de ideas (conceptos) a partir de un sonido escuchado en clase, creación de mapa conceptual a partir de un acontecimiento histórico o sobre la base de una celebridad, etc. (Segovia Véliz, 2002). El uso de mapas conceptuales también puede resultar de gran utilidad en clases numerosas. Tal y como apuntan García Viedma, Callejas Aguilera y Martos Montes (2010), en estos entornos, es recomendable combinar diferentes métodos que equilibren la tarea educativa. Es así como la lección expositiva (donde la responsabilidad expositiva reposa principalmente sobre el profesor) puede complementarse con actividades que requieran una mayor implicación, por parte el alumnado, en su proceso de aprendizaje. Por otra parte, la activación de conocimientos previos en clase de lenguas ayuda, por ejemplo, a favorecer la comprensión de un texto, a identificar palabras, claves, a crear conciencia del contexto, a identificar las intenciones pragmáticas y a establecer una comprensión crítica de la situación comunicativa (López Medina, 2022: 35). Las posibilidades son numerosas y compete al profesorado identificarlas para adaptarlas a las necesidades del aula de ELE.

Ya en un contexto de enseñanza de ELE, Rodríguez Paniagua (2011) propone el uso de mapas conceptuales para estructurar el conocimiento de las colocaciones léxicas y, finalmente, el aprendizaje de unidades fraseológicas en ELE. En sus propuestas, no se aprecian relaciones conceptuales entre la palabra clave (por ejemplo, *perro*) y las expresiones (por ejemplo, *a ~ flaco todo son pulgas*). No obstante, el trabajo nos parece interesante ya que resalta de qué manera la herramienta está siendo explotada desde una perspectiva no solamente semántica, sino también sociocultural (expresiones idiomáticas, colocaciones, etc.).

Por su parte, Barrios Rodríguez (2017), en su proyecto de innovación docente para estudiantes de máster de español como lengua extranjera, destaca la necesaria capacidad de negociación que requieren los aprendientes para acordar las palabras que formarán parte de un mapa conceptual. La autora también subraya la mayor facilidad que tiene el alumnado de una lengua extranjera para aprender una palabra en el otro idioma si tienen

un equivalente en la lengua materna. Este dato parece indicar que, en un contexto de aprendizaje de una lengua extranjera, el aprendiente asocia mentalmente la forma de una palabra en L2 al significado de la palabra equivalente en L1.

Por último, Carmona Sandoval (2020) propone una serie de actividades en clase de ELE para fines específicos, de mayor o menor complejidad, desde una perspectiva ligeramente diferente. Mediante un análisis discursivo *top down* previo, el autor consigue contextualizar el uso de los términos que aparecen en un texto especializado (anuncio previo de licitación internacional). El análisis textual abarca los planos formal (estructural), pragmático, semántico y sociocultural de la lengua. No obstante, la relación entre los planos semántico y pragmático no parece tan clara en la propuesta didáctica. El autor parece centrar su aportación en la creación de actividades pensadas para ampliar/reducir la red semántica extraída del texto, elaborar definiciones o cambiar el orden de las proposiciones establecidas en el mapa conceptual. En este último caso, sin embargo, creemos que la relación semántico-pragmática es explotable, aunque no se haya expuesto explícitamente. Por todo ello, creemos que el trabajo constituye un avance hacia la explotación de los mapas conceptuales desde una perspectiva más holística de la lengua en clase de ELE.

3. LA PRAGMÁTICA Y LA CORTESÍA

Hemos resaltado, en líneas anteriores, que la explotación de los mapas conceptuales como herramienta pedagógica en clase de lengua extranjera y, concretamente, en clase de ELE, ha tardado en despegar hasta años relativamente recientes. En el caso de la pragmática, la situación ha sido muy diferente. Desde que John Langshaw Austin estableciera durante la primera mitad del siglo XX sus principios filosóficos, relativos a los actos de habla que acometemos cuando nos comunicamos, y su discípulo John R. Searle asentara dichos principios para considerar esos mismos actos como unidad mínima de comunicación, un número incalculable de trabajos, tesis doctorales, revistas, congresos y coloquios científicos vieron la luz para tratar de entender de qué manera el contexto incide en el uso de la lengua.

El principio de cortesía (Brown y Levinson, 1987) tiene como germen la noción de *imagen social* propuesta por Erving Goffman (1967), que podemos definir como la autoimagen que deseamos transmitir en nuestras relaciones humanas. La imagen es de carácter positivo y cada interlocutor, durante sus relaciones con los demás, trata de conservarla. Cada sujeto participa, por tanto, de manera directa o indirecta, al mantenimiento general de la buena imagen de cada sujeto participante en una conversación (Álvarez Muro, 2005). Brown y Levinson proponen ampliar ese concepto para darle un carácter a la vez *positivo* y *negativo*. Es así como, a partir de ese concepto de imagen social, derivan los de *imagen positiva* e *imagen negativa*. Mientras que la primera se centra en el deseo de ser apreciado por las personas que rodean a uno mismo, con la segunda, se pretende mantener un espacio propio y vital autónomo, sin intromisiones.

La cortesía puede ser definida como «una estrategia para poder mantener un equilibrio social» (Briz, 2006: 227). Es importante subrayar el componente relacional de dicho principio: no interfiere tanto en el contenido que se desea transmitir, sino en la interacción social en sí. En palabras de Escandell (2018: 145), «el principio de cooperación tiene como meta asegurar una transmisión de información eficaz. La cortesía, en cambio, es una estrategia al servicio de las relaciones sociales». Estamos, por tanto, ante una dicotomía: el componente *transaccional* de la comunicación frente al componente *interaccional* de la misma (íbid: 147).

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6821

A pesar de su valor para la comunidad científica, el modelo inicial propuesto por Brown y Levinson no ha escapado a las críticas, en parte por su carácter etnocentrista y por no tener en cuenta aspectos tan importantes en las relaciones humanas como son las normas sociales, el protocolo o las diferencias culturales. Se propuso igualmente completar el entramado teórico con conceptos de gran interés como, por ejemplo, la «imagen de autonomía» e «imagen de afiliación» (Bravo, 1999). Para nuestro trabajo, sin embargo, los elementos aquí definidos nos valen para justificar nuestra propuesta aplicada. ¿De qué manera las personas tienden a utilizar el lenguaje para mantener esas imágenes? Concretamente, surgen dos situaciones paradigmáticas:

- O bien me acerco [empatizo con] al otro con fin cortés, porque hay una norma de conducta social o una lógica cultural que así me lo dicta o aconseja […]
- O bien me acerco [empatizo con] al otro cortésmente como estrategia para lograr un fin distinto del ser cortés, es decir, uno es estratégicamente cortés.

(Briz, 2006: 227)

Para responder a ello, los numerosos trabajos desarrollados hasta la fecha subrayan el uso de determinadas manifestaciones lingüísticas en calidad de *atenuadores* / *mitigadores* (frente a los denominados *intensificadores*), entre los cuales destacamos: diminutivos (abuel*ito*, pequeñ*ito*), tiempos y modos verbales (condicional), el uso de oraciones interrogativas frente al de exclamativas, impersonalización del yo/tú (*hay que*), conectores pragmáticos (*es que*, *pero*, *con que*, *verás*…), marcadores de contacto (¿*sabes*?, ¿*no*?). El conocimiento de todos estos elementos por parte del profesor de ELE, sin duda, supone un valor añadido a favor de la calidad de su enseñanza. Sin embargo, no todos ellos podrán ser enseñados de la misma manera y corresponderá a cada profesor adecuar el método para transmitir el uso correcto (y contextualizado) de dichos atenuadores / intensificadores.

3.1. La pragmática en clase de ELE

En el área de la enseñanza del español como lengua extranjera, la aplicación de las teorías pragmáticas y, concretamente, del principio de cortesía, puede ser de gran interés. Los esfuerzos dedicados al análisis contrastivo entre dos lenguas permiten prevenir y lidiar con las interferencias cometidas por parte del alumnado, que derivan de su tendencia a trasladar las normas sociolingüísticas de su primera lengua hacia la lengua de aprendizaje (Galindo Merino, 2005). En su vertiente pragmática, Escandell (2009: 99, 103) diferencia las *interferencias pragmalingüísticas* que «afectan muy especialmente a los aspectos más convencionalizados y más ritualizados de las relaciones interpersonales», de las *interferencias sociopragmáticas* «que no se asocian al uso de fórmulas más o menos específicas, sino a la manera en que los miembros de cada cultura conceptualizan la conducta adecuada y las relaciones sociales entre los participantes en la interacción». Es así como las primeras son mucho más fáciles de identificar y tratar que las segundas. Tomando prestadas las palabras de Peláez Torres:

> […] poseer una competencia pragmática suficiente en la L2 es esencial para el alumno, no solo por estas diferencias socioculturales sino también porque, en contextos de comunicación intercultural, no ser suficientemente competente puede acarrear consecuencias negativas para el estudiante.
>
> (Peláez Torres, 2017: 473)

Una vez presentado nuestro enfoque teórico, en el siguiente apartado, presentamos una propuesta didáctica con el objetivo de abarcar los postulados semánticos y pragmáticos ya señalados. La explotación de mapas conceptuales en las aulas, por su

concepción primaria ligada a la organización del conocimiento externo (nuevo), se ha desarrollado desde una perspectiva eminentemente semántica. En este trabajo, creemos importante acompañar su uso con actividades que favorezcan el tratamiento holístico de la lengua (extranjera), concretamente, mediante la aplicación de estrategias comunicativas pragmalingüísticas y atendiendo al principio de cortesía. Se pretende fomentar, de esa forma, el uso contextualizado de la lengua, tomando conciencia del marco situacional en el que el estudiante podría encontrarse, reflexionando sobre el valor pragmático (perlocutivo e ilocutivo) de sus actos de habla y actuando sobre un campo semántico determinado.

Además, evidenciaremos la utilidad constructivista de la práctica docente, a través de acciones que fomenten la activación cognoscitiva de cada aprendiente en un área determinada. En este sentido, la activación y la construcción del conocimiento se hará por el propio individuo, pero también a través de sus relaciones sociales —mediante el trabajo en grupo y la participación del profesorado—.

4. APLICACIÓN DIDÁCTICA

Con el fin de acercar nuestros postulados a las aulas de lengua extranjera, proponemos una tarea en clase de ELE para adolescentes de 14-15 años (nivel esperado B1), sobre la base de un cómic publicado por José Luis Munuera, a partir del relato de Herman Melville, titulado *Bartleby, el escribiente*. Contextualizamos, en las siguientes líneas, la idea principal del relato y adjuntamos (véase *Anexos*) dos páginas de la obra para que el lector pueda visualizar una parte del cómic, sobre la cual las actividades se fundamentan.

> La historia transcurre en una gestoría situada en Nueva York, durante los primeros años del siglo XX. La llegada de un nuevo empleado (Bartleby) supuso un cambio positivo en el día a día del negocio. Bartleby es de «morigerada apariencia», «incurablemente solitaria» y de muy pocas palabras, pero sus dotes como escritor son extraordinarias y, en sus primeros días, trabajaba sin descanso, día y noche. Sin embargo, un día, el propietario del negocio solicita a sus cuatro empleados (Turkey, Nippers, Ginger y Bartleby) reunirse para verificar y poner en común las copias de un mismo documento que cada uno reprodujo a mano. Es entonces cuando el nuevo copista rechaza misteriosamente la petición indicando que «preferiría no hacerlo». Ante la sorpresa de su jefe, se siguen una serie de intercambios en los que se mezclan la insistencia por parte de este y la negativa reiterada de Bartleby a acometer la tarea.

Los beneficios del uso de los cómics en clase de lengua extranjera se han expuesto en numerosos trabajos. Ya en 1978, Marsh subrayó las virtudes de este género textual para la enseñanza de una lengua, en sus múltiples dimensiones: la semántica (léxico y gramática), la pragmática (conversación y composición) y la cultural (Marsh, 1978). El autor también resalta la predisposición de los estudiantes para trabajar este formato, caracterizado por un discurso más coloquial, ameno y alejado del registro literario al que estos están acostumbrados (íbid: 783). Otros estudios (por ejemplo, Ravelo, 2013) revelan que el uso del cómic en el aula influye positivamente sobre la motivación de los alumnos y fomenta una mayor interacción entre ellos. De manera paralela, Escudero Medina (2007) vincula esa motivación con una presentación más atractiva, pero también advierte de una densidad semiótica (códigos gestuales, símbolos, etc.) y un contenido ideológico y sociológico importante (pp. 60–61). Estos aspectos conllevan a que los alumnos se muestren más receptivos para leer este tipo de literatura, pero también requieren una preparación previa para poder asimilar toda la información visual y construir significado en base a ella (Cimermanová, 2015: 458).

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6821

A su vez, Barrero (2002: 6–7) destaca el poder del cómic para desarrollar la creatividad, un aspecto que nos parece muy interesante de cara a la elaboración de relatos paralelos o actividades de creación discursiva. Por último, a lo largo de su trabajo, Paré (2016) evidencia de qué manera el cómic puede estar dirigido a distintos públicos (infantil, adolescente, adulto), un hecho que repercute también en la enseñanza de una lengua extranjera.

Para la elaboración de la secuencia didáctica, nos hemos basado en las recomendaciones del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2001) y las correspondientes a los descriptores para aprendientes jóvenes —entre 11 y 15 años— (Consejo de Europa, 2017), relativas a un nivel B1. En ellas, se establece que el alumnado debe ser capaz de: a) desenvolverse en situaciones donde se tratan temas cotidianos de interés (viajes, trabajo, acontecimientos actuales, etc.); b) iniciar y finalizar el turno de palabra en una interacción y colaborar en debates, pudiendo explicar y justificar opiniones a través de razonamientos breves; c) enfrentarse a situaciones no tan comunes y explicar el motivo de un hipotético problema; d) mantener una conversación, aun con determinadas pausas para planificar su producción gramatical, léxica y, si fuera necesario, corregir errores visibles.

Además, en línea con *Las competencias clave del profesorado* (Instituto Cervantes, 2018), consideramos que la propuesta puede ser de utilidad ya que está diseñada con el objetivo de «promover el uso y la reflexión del alumnado sobre la lengua». Por otra parte, la planificación de la secuencia didáctica es abierta, de tal forma que permite modificaciones y adaptaciones en el aula, en función del tipo de alumnado y de los objetivos de aprendizaje.

En cuanto al componente semántico, se ha adaptado el campo semántico del mapa conceptual al nivel B1 propuesto por el Plan Curricular del Instituto Cervantes —PCIC— (Instituto Cervantes, 2006). De esa forma, los conceptos y las expresiones están íntimamente relacionados con el lugar de trabajo (*bufete*), los departamentos funcionales (*contabilidad*), los objetos domésticos (*muebles*), la actividad laboral y el material vinculado a la actividad de oficina (*pluma*, *tinta*, *papel*).

Por último, en cuanto al componente pragmático, los objetivos («Tácticas y estrategias pragmáticas») marcados por el PCIC, para el nivel B1, nos han guiado en la elaboración de la Tabla 1. El documento establece, entre otros, los siguientes objetivos de conducta interaccional: el manejo del imperfecto de cortesía para expresar deseo («quería pedirle…») o sugerencia, el condicional de cortesía para expresar solicitud («¿podría venir aquí un momento?») o sugerencia, los marcadores de justificación («es que…»), algunas estrategias de justificación y de excusa.

Nuestra propuesta didáctica toma como base el relato *Bartleby, el escribiente* para solicitar al alumnado —por grupo de 2–3 personas— un mapa conceptual y una breve conversación contextualizada —por parejas, a modo de diálogo—. Como se podrá observar, la secuenciación no está temporalizada, ya que son numerosos los factores que inciden en su aplicación: experiencia previa del alumnado en la creación de mapas conceptuales, voluntad de los estudiantes para trabajar en grupo, grado de confianza entre ellos, capacidad para reflexionar sobre la lengua, etc. Por otra parte, para el correcto desarrollo de la secuencia didáctica, deberían tenerse en cuenta otros aspectos, no menos importantes, como pueden ser: el proceso de seguimiento y evaluación (rúbricas), la retroalimentación, los materiales complementarios (audiovisuales o documentales), la metodología (aula invertida, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo, etc.), la gestión espacial de aula, el proceso motivacional, la gestión multicultural, etc.

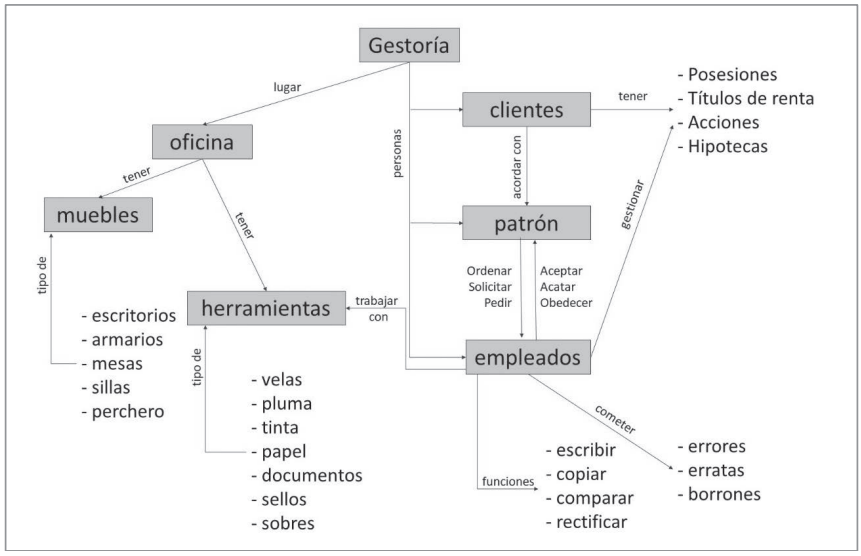
Teniendo en cuenta todos estos elementos, hemos dividido nuestra secuencia didáctica en dos fases:

Fase 1: Se pretende utilizar los elementos aportados por la semántica y las teorías constructivistas para promover la creación de mapas conceptuales capaces de mejorar la competencia lingüística del alumnado, mediante la generación de un aprendizaje significativo impulsado por el propio alumnado. Las actividades propuestas son las siguientes:

- Análisis grupal de la lectura parcial del cómic, previamente solicitada a los alumnos. Extracción de aquellos elementos léxicos y pragmáticos de interés y aclaración de dudas. Es recomendable que los estudiantes hayan leído previamente el texto para poder trabajarlo en clase conjuntamente y, así, fomentar un trabajo más participativo en el aula.
- Activación cognoscitiva (I). Se proponen algunas actividades con el objetivo de despertar un interés en el alumnado y, a su vez, relacionar el relato en cuestión con los conocimientos previamente asentados por cada estudiante. A) Contextualización del entorno social, tecnológico y económico de Nueva York durante los años 1920 y activación del imaginario colectivo. Proponemos algunos focos de atención, que marcaron la época en la que transcurre la historia: la crisis económica, la revolución industrial, el desarrollo urbano, la delincuencia, las mafias, las desigualdades, etc. B) Preguntas de libre respuesta grupal: «¿Te gustaría vivir en aquella época?», «¿Qué tipo de personaje te gustaría haber sido? ¿por qué?», «Si tuvieras que elegir un color [o una canción o un olor] para definir ese periodo, ¿cuál elegirías? ¿por qué?».
- Activación cognoscitiva (II). A partir de la lectura del relato, elaboración de un mapa conceptual, por parejas, que dé muestras del contexto en el que trabajan y se comunican los empleados de la gestoría. El resultado debería permitir a cada estudiante describir oralmente el entorno en el que trabaja Bartleby, lo cual implica describir el lugar, las relaciones laborales y, de manera general, el día a día en la gestoría. El mapa conceptual resultante debería de integrar los siguientes elementos:
  - Ámbito semántico: la gestoría.
  - Conceptos mínimos: personas, mobiliario y herramientas.
  - Relaciones semánticas mínimas: tipo de, relación laboral, funciones.
- Expresión oral: una vez compartidos los mapas conceptuales y acordado un prototipo (véase Imagen 1), se proponen actividades que tiendan a la activación de dicho conocimiento para fines comunicativos en lengua extranjera. A modo de ilustración, los alumnos deberán describir las relaciones conceptuales, respondiendo a las siguientes preguntas: ¿quién hace qué?, ¿qué rol desempeña el cliente?, ¿para qué sirve un sello?, ¿qué es un perchero?, etc.

Imagen 1. Mapa conceptual (*Bartleby, el escribiente*)

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6821



Como podemos observar, las flechas del mapa conceptual permiten aclarar la relación entre los conceptos. Por otra parte, no todas las relaciones han de ser jerárquicas (tipo_de, parte_de), sino que también pueden ser asociativas y funcionales. El marco contextual evidenciado en dicho mapa permitirá, por una parte, aportar al alumnado el léxico preciso para trabajar en la segunda etapa (Fase 2) y, por otra parte, circunscribir, en la medida de lo posible, la situación comunicativa que incluye a los interlocutores, los objetos presentes en el lugar, las relaciones espacio-temporales, etc. Estos elementos, lejos de ser anodinos, limitarán los posibles malentendidos entre los diferentes interlocutores durante la emisión de sus respectivos mensajes.

Fase 2: Se pretende aprovechar los aportes de la pragmática para solicitar al alumnado que elabore un diálogo, sobre la base del mapa conceptual desarrollado previamente y considerando los diferentes niveles de cortesía que se pudieran emplear en una misma situación comunicativa.

- Activación cognoscitiva. Recapitulación de los elementos vistos durante la sesión anterior y descripción de la actividad que deberá realizar el alumnado.
- El mandato y el rechazo. Explicación y clasificación pragmática (véase Tabla 1).
- Interacción escrita/oral, por pareja. Creación de una propuesta conversacional (diálogo) en la que cada integrante interpreta a uno de los dos personajes (Bartleby y su jefe) y trata de hacer uso del léxico que integra la situación comunicativa (a partir del mapa conceptual elaborado). En su trabajo, los estudiantes considerarán los elementos pragmáticos correspondientes (cortesía y argumentación).

En esta segunda fase, el alumnado dispondrá de los elementos necesarios para, por una parte, modular el grado de cortesía (marcadores, coloquialismos, tiempos y modos verbales, etc.) en sus preguntas/respuestas. Por otra parte, adquieren y recuperan marcadores de cohesión y coherencia en su proceso de argumentación. Para la creación del diálogo, proponemos, como mínimo, los siguientes actos de habla:

- AH1: petición 1. El jefe solicita a Bartleby que venga a su despacho.

- AH2: petición 2. El jefe solicita que Bartleby revise sus correspondientes copias (junto con sus compañeros de trabajo).
- AH3: rechazo. Bartleby se niega a acometer la tarea.
- AH4: argumentación. Bartleby argumenta las razones por las que se niega a hacer la tarea.

Cada aprendiente podrá completar el diálogo aplicando, para cada acto de habla, las estrategias de cortesía deseadas y añadiendo los elementos de argumentación y cohesión pertinentes. A modo de ejemplo, proponemos la siguiente tabla orientativa en la que se organizan los distintos actos de habla en siete niveles de cortesía, tomando como base el trabajo de Carmona Sandoval, Cabezas Gay y Ait Saadi (2020): para el nivel 1, no se incluye apenas ningún elemento de cortesía, pudiendo incluso haber algún que otro marcador de descortesía (por ejemplo, palabras malsonantes o insultos); para el nivel 7, el grado de cortesía es máximo. Tal y como hemos señalado, esta tabla habrá de haberse trabajado antes de la interacción escrita/oral.

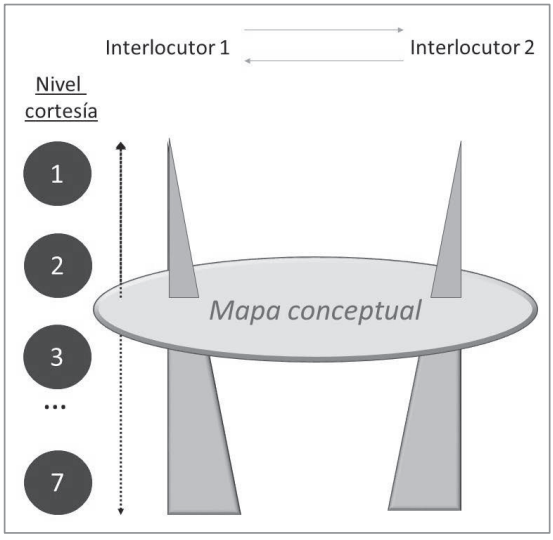
Tabla 1. Niveles de cortesía y actos de habla

Nivel cortesía	***Petición 1***	***Petición 2***	***Respuesta: rechazo***	***Argumentación***
1	¡Bartleby, venga aquí ahora mismo!	¡[…] y revise los documentos de una vez por todas!	¡Ni en sueños! ¡Ni pensarlo!	[desarrollar por cada estudiante]
2	Bartleby, venga aquí.	¡[…] y revise con nosotros las copias ahora mismo!	No.	[desarrollar por cada estudiante]
3	Bartleby, quiero que venga ahora.	Revise ahora mismo su copia con las de sus compañeros.	Es que no quiero hacerlo.	[desarrollar por cada estudiante]
4	Bartleby, venga aquí, por favor.	(Ya) le he dicho que debe confrontar su copia…	Lo siento, pero no quiero hacerlo.	[desarrollar por cada estudiante]
5	Bartleby, ¿puede venir aquí un momento?	Necesitamos revisar entre todos las copias…	Lo entiendo, pero, verá, preferiría no hacerlo…	[desarrollar por cada estudiante]
6	Bartleby, ¿podría venir aquí un momento?	Necesitaríamos revisar entre todos las copias…	Lo siento, señor, pero le decía que prefiero no hacerlo…	[desarrollar por cada estudiante]
7	Perdone, Bartleby, ¿le importaría acercarse un momento, por favor?	Es necesario que revisemos todos juntos las copias para ahorrar trabajo. Gracias.	Lo entiendo, señor. Sin embargo, si no le importa, preferiría no hacerlo.	[desarrollar por cada estudiante]

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6821

Una vez iniciado el diálogo, cada estudiante seguirá con su propia propuesta, intentando mantener el equilibrio deseado entre cortesía y contenido, es decir, entre pragmática y semántica. El mapa conceptual creado durante la Fase 1 habrá aportado el léxico necesario para que cada aprendiente pueda conceptualizar las ideas, desarrollar los actos de habla y transmitir el mensaje deseado. Resaltamos, por tanto, la posibilidad de combinar en una misma actividad las dimensiones pragmática y semántica. La relación entre ambos planos podría mostrarse de la siguiente manera:

Imagen 2. Complementariedad entre mapas conceptuales y cortesía



Como se puede observar, el mapa conceptual constituye un elemento de gran valor para el entendimiento de un determinado marco situacional y para delimitar parte de los conceptos que tenderán a ser utilizados en una conversación. A su vez, el grado de cortesía con el que se expresarán las ideas (los actos de habla) aportará un valor pragmático (*interaccional*) adicional no menos importante. Es así como, durante una misma conversación, el mapa conceptual podrá *subir* o *bajar* de nivel pragmático, en función de si el grado de cortesía empleado para expresar el contenido semántico aumenta o disminuye.

En primera instancia, parece lógico pensar que cada estudiante mantendrá el mismo nivel de cortesía en toda su propuesta de diálogo. Sin embargo, esto no tiene por qué ser así: para niveles más avanzados, convendría guiar al alumnado para desarrollar propuestas en las que se vaya, poco a poco, modificando dicho grado de cortesía, pasando, por ejemplo, de un nivel 1 al comienzo de la actividad a un nivel 6 en la última parte, o viceversa. Otra posibilidad podría consistir en proponer una conversación con niveles de cortesía muy diferentes entre los interlocutores (por ejemplo, nivel de cortesía 1 para el Interlocutor 1, y nivel de cortesía 6 para el Interlocutor 2): en este caso, las estrategias comunicativas podrían, incluso, asimilarse a las de la mediación y gestión de conflictos.

5. CONCLUSIÓN

El trabajo aquí presentado se ha desarrollado con el objetivo de reflexionar sobre la relación entre semántica y pragmática y, concretamente, sobre la aplicación conjunta de los mapas conceptuales y el principio de cortesía, a fin de fomentar un aprendizaje

holístico para los estudiantes de ELE. Los elementos planteados, tanto en nuestro análisis bibliográfico como en la propuesta didáctica, nos permiten extraer las siguientes conclusiones.

Creados inicialmente para el aprendizaje de disciplinas no lingüísticas, los mapas conceptuales han sido explotados para promover un aprendizaje significativo, capaz de generar un conocimiento duradero en cada aprendiente. El valor de esta herramienta pedagógica reposaría en su capacidad para que cada estudiante pudiera asimilar, de manera sustancial y en su lengua materna, conceptos especializados y procesos complejos de todo tipo. En cambio, en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras, las necesidades formativas de los estudiantes son, sobre todo, comunicativas y han de asentarse, principalmente, sobre un conocimiento previo que se pueda transmitir en una lengua no materna. Por tanto, mientras que el objetivo originario de los mapas conceptuales radica en la consolidación y el desarrollo de redes semánticas nuevas, en este trabajo, proponemos una perspectiva diferente, adaptada a las necesidades del alumnado de ELE. Concretamente, consideramos que el uso de esta herramienta didáctica debería tender hacia tres tipos de conocimientos:

1) Conocimiento lingüístico: Ante una realidad (concepto) compartida por dos lenguas/culturas, los mapas conceptuales invitan a que los estudiantes añadan un nuevo significante (en la lengua extranjera) para esa misma realidad de la que ya tienen conocimiento. Teniendo en cuenta los destinatarios de nuestra propuesta didáctica (adolescentes, nivel B1), los objetivos pedagógicos establecidos por el MCER y el PCIC invitan a trabajar con conceptos generales. Por tanto, es muy probable que gran parte de la información incluida en los mapas se halle ya en el dominio cognoscitivo de cada aprendiente, aunque sea en su lengua materna. A su vez, por la misma generalidad de esas relaciones, la estructura cognoscitiva del alumno tenderá a ser suficiente para conseguir un aprendizaje significativo y asimilar el nuevo significante con mayor facilidad.
2) Conocimiento conceptual: Sin perjuicio de lo señalado en el primer punto, los mapas conceptuales también pueden ser explotados conforme a su planteamiento originario, en clase de ELE. En estos casos, los alumnos podrán asimilar conceptos nuevos, directamente en su lengua extranjera y con un proceso de búsqueda documental pertinente, ya sea en esa misma lengua o en su lengua materna. Estas expectativas se podrían generar, de manera gradual, para estudiantes de nivel superior en lengua extranjera o, incluso, en un contexto de AICLE.
3) Conocimiento sociocultural: Los mapas conceptuales también posibilitan un aprendizaje significativo sociocultural, en la lengua extranjera, por ejemplo, para aquellos procesos donde las relaciones entre los conceptos difieren de las correspondientes a la cultura de origen de cada aprendiente. Este aspecto podría ser relevante para realidades que no se dan en todas las sociedades: festividades, creencias, acontecimientos históricos, costumbres, etc. Creemos, por tanto, que el aporte sociocultural puede suponer un valor añadido importante al uso de los mapas conceptuales.

Por tanto, reiteramos el valor de los mapas conceptuales para ser explotados en clase de ELE. No obstante, parece claro que la tipología del estudiantado (edad, nivel,

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6821

número, homogeneidad cultural, etc.) condicionará el uso que se hará de la herramienta pedagógica.

Además, la segunda parte de nuestro trabajo (propuesta didáctica) también refuerza la necesidad e importancia de que el alumnado reflexione sobre la misma práctica comunicativa. Nuestra perspectiva holística puede ayudar a conseguir ese objetivo. De esa forma, el uso conjunto de actividades semánticas y pragmáticas permite que los mapas conceptuales no se conviertan en esquemas que se deban memorizar, sino usar para comunicar. La aplicación didáctica ha fomentado un uso comunicativo que va más allá de ese carácter conceptual (semántico). Concretamente, el objetivo didáctico no reposa en saber en qué consiste una gestoría —algo que, probablemente, ya sepan los alumnos, por su experiencia existencial—, sino en cómo comunicarse en dicho entorno, en su lengua extranjera y atendiendo a reglas de comportamiento diferentes (pragmática y cortesía).

A partir de todo ello, se evidencian nuevas vías de aprovechamiento de los mapas conceptuales para explotarlos, de manera íntegra, en el aula de ELE y en sintonía con las normas de uso de la lengua (pragmática), que garanticen un conocimiento holístico de la lengua.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Muro, Alexandra. 2005. *Cortesía y descortesía. Teoría y praxis de un sistema de significación*. Mérida: Universidad de los Andes, CDCHT. Recuperado de http://elies.rediris.es/elies25/alvarez_cap3.htm

Austin, John Langshaw. 1962 [2016]. *Cómo hacer cosas con palabras*. Traducción: Genaro R. Carrió y Eduardo A. Rabossi. Barcelona: Paidós Básica.

Ausubel, David Paul. 1963. *The psychology of meaningful verbal learning*. Nueva York: Grune and Stratton.

Ausubel, David Paul. 1968 [1976]. Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. Traducción al español del original. México: Editorial Trillas.

Ausubel, David Paul, Joseph Donald Novak y Helen Hanesian. 1978 [2012]. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Traducción al español del original. México: Editorial Trillas.

Barrero, Manuel. 2002. «Los cómics como herramientas pedagógicas en el aula». En *Jornadas sobre Narrativa Gráfica, 23 de febrero, Jérez de la Frontera*. Recuperado de: https://www.tebeosfera.com/1/Hecho/Festival/Jerez/ConferenciaJerez020223.pdf

Barrios Rodríguez, María Auxiliadora. 2017. *Mejora de la herramienta educativa "más allá del español" con trabajos de investigación de los estudiantes del máster de español como lengua extranjera*. Proyecto de innovación docente, curso 2016/2017, nº 289. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de https://eprints.ucm.es/id/eprint/43664/

Bravo, Diana. 1999. «¿Imagen positiva vs. Imagen negativa?: pragmática sociocultural y componentes de *face*». *Oralia: Análisis del discurso oral*, 2: 155–184.

Briz, Antonio. 2006. «Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: su tratamiento en la clase de ELE». En *Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2005-2006*. Instituto Cervantes de Múnich: 227–255. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/02_briz.pdf

Brown, Penelope y Stephen Curtis Levinson. 1987. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bruner, Jerome Seymour. 1997. *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.

Carmona Sandoval, Alejandro. 2020. «Los mapas conceptuales en clase de ELE para fines específicos: descripción y propuesta de actividades». *MarcoELE: Revista de didáctica Español Lengua Extranjera*, 31: 1–20. Recuperado de https://marcoele.com/mapas-conceptuales/

Carmona Sandoval, Alejandro, Nuria Cabezas Gay y Zakia Ait Saadi. 2020. «La variación en la cortesía: estudio pragmalingüístico del fenómeno en el español de España». *Foro de profesores de Español como Lengua Española*, 16: 85–101. Recuperado de https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/17071/17051

Casco, Mandy. 2009. *The Use of «Mind Maps» in the Teaching of Foreign Languages*. Recuperado de https://wlteacher.files.wordpress.com/2013/02/mindmaps.pdf

Cimermanová, Ivana. 2015. «Using Comics with Novice EFL Readers to Develop Reading Literacy». *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174/12: 2452–2459. Recuperado de https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.916

Consejo de Europa. 2001. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD-Anaya. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Consejo de Europa. 2017. *Collated representative samples of decriptors of language competences developed for young learnes aged 11–15 years.* Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. Recuperado de https://rm.coe.int/1680697fc9

Escandell Vidal, María Victoria. 2009. «Los fenómenos de interferencia pragmática». *MarcoELE Revista de didáctica español lengua extranjera*, 9: 95–109. Recuperado de https://marcoele.com/descargas/expolingua1996_escandell.pdf

Escandell Vidal, María Victoria. 2018. *Introducción a la pragmática*. 6.ª edición. Madrid: Arco Libros.

Escudero Medina, Consuelo. 2007. «Un nuevo enfoque para la explotación del cómic en clase de E/LE». *Foro de profesores de E/LE*, 3: 59–68. Recuperado de https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/6503

Fillmore, Charles J. 1985. «Frames and the semantics of understanding». *Quaderni di Semantica*, 6/2: 222–254. Recuperado de https://www1.icsi.berkeley.edu/pubs/ai/framesand85.pdf

Galindo Merino, María del Mar. 2006. «La transferencia pragmática en el aprendizaje de ELE». En *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera; actas del XVI Congreso Internacional de ASELE, Oviedo,* ed. Concha de la Hoz Fernández. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo: 289–297. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/270575379_La_transferencia_pragmatica_en_el_aprendizaje_de_ELE

García Viedma, María Rosario, José Callejas Aguilera y Rafael Martos Montes. 2010. «El uso de Mapas Conceptuales para el Aprendizaje Autónomo». *Iniciación a La Investigación*, 3/10. Recuperado de https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/222

Goffman, Erving. 1967. *Interation Ritual: Essays on Face-to-face Behaviour*. Nueva York: Doubleday.

Gutiérrez Ordóñez, Salvador. 2015. *De pragmática y semántica*. 2.ª edición. Madrid: Arco Libros.

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6821

Horn Laurence Robert y Gregory Ward. 2006. *The Handbook of Pragmatics*. 2.ª edición. Cornwall: Blackwell Publishing.

Huang, Yan. 2007. *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

Instituto Cervantes. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

Instituto Cervantes. 2018. *Las competencias clave del profesorado*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf

Lamarca Lapuente, María Jesús. 2006. «Mapas conceptuales». En *Hipertexto: el nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de http://www.hipertexto.info/documentos/maps_concep.htm

Levinson, Stephen Curtis. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Levinson, Stephen Curtis. 2000. *Presumptive meanings: the theory of generalized conversational implicature*. Cambridge: MIT Press.

López Medina, Beatriz. 2022. *Scaffolding: cuándo, cómo y para qué utilizarlo en el aula de español como lengua extranjera (E/LE)*. Comares, Interlingua: Granada.

Marsh, Rufus K. 1978. «Teaching French with the Comics». *The French Review*, 51/6: 777–785. Recuperado de http://www.jstor.org/stable/390258

McNally, Louise. 2013. «Semantics and pragmatics». *WIREs Cogn Sci*. Recuperado de https://doi.org/10.1002/wcs.1227

Montes García, Isabel. 2019. «Cómo usar los mapas mentales en el aprendizaje de idiomas». *Educación 3.0*. Recuperado de https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/como-usar-los-mapas-mentales/97840.html

Moreira, Marco Antonio. 2005. «Aprendizaje significativo crítico». *Indivisa. Boletin de Estudios e Investigación.* 6: 83–102. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/771/77100606.pdf

Moreira, Marco Antonio. 2008. «Aprendizaje significativo: la asimilación ausubeliana desde una visión cognitiva contemporánea». En *La Teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*, ed. María Luz Rodríguez Palmero. Barcelona: Octaedro: 198–221.

Munuera, José Luis. 2022. *Bartleby, el escribiente*. Bilbao: Astiberri.

Novak, Joseph Donald. 1977 [1997]. *Teoría y práctica de la educación*. Traducción: Cristina del Barrio, Celina González y José Otero. Madrid: Alianza Universidad.

Novak, Joseph Donald y Alberto J. Cañas. 2008. *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them*. Technical Report IHMC CmapTools, Florida Institute for Human and Machine Cognition. Recuperado de http://cmap.ihmc.us/docs/pdf/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf

Paré, Charlène. 2016. *Diseño, aplicación y evaluación de un modelo didáctico basado en el cómic francófono para el aula de francés, lengua extranjera de Educación Primaria*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia.

Peláez Torres, María. 2017. «Aproximación sociopragmática y pragmalingüística a la formulación de buenos deseos y felicitaciones en español». *Pragmalingüística*, 25: 467–489. Recuperado de https://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/view/3449

Pozo Municio, Juan Ignacio y Miguel Ángel Gómez Crespo. 1998. *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid: Morata.

Ravelo, Livia Carolina. 2013. «Español como lengua extranjera (ELE): informe de una experiencia pedagógica en el desierto israelí». *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*, 7: 99–118. Recuperado de https://redib.org/Record/oai_revista2647-matices-en-lenguas-extranjeras

Reyes, Graciela. 2017. *El abecé de la pragmática*. 10.ª edición. Madrid: Arco Libros.

Roche, Christophe. 2015. «Ontological definition». En *Handbook of Terminology*, ed. Hendrick Kockaert y Frieda Steurs. Ámsterdam: John Benjamins Publishing: 128–152.

Rodríguez Palmero, María Luz. 2008. «La Teoría del Aprendizaje Significativo». En *La Teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*, ed. María Luz Rodríguez Palmero. Barcelona: Octaedro: 7–45.

Rodríguez Palmero, María Luz y Marco Antonio Moreira. 2018. *Mapas conceptuales: herramientas para el aula*. Barcelona: Octaedro.

Rodríguez Paniagua, Luis Roger. 2011. «Mapas conceptuales para la enseñanza de léxico en el aula de ELE: software de uso y directrices generales». En *Actas del III Taller La enseñanza de ELE en Argelia: Historia, Metodología y Sociolingüística*, ed. José Sánchez González. Orán: Instituto Cervantes de Orán: 116–125. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2011/12_rodriguez.pdf

Rosch, Eleanor. 1975. «Cognitive representations of semantic categories». *Journal of Experimental Psychology: General*, 104/3: 192–233. Recuperado de https://doi.org/10.1037/0096-3445.104.3.192

Saracho Arnáiz, Marta. 2019. «Mapas conceptuales para la enseñanza-aprendizaje de fraseología en español lengua extranjera (ELE)». *LinRed: Lingüística en la red*, 17. Recuperado de https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/48830

Searle, John. 1969 [2017]. *Actos de habla: Ensayo de filosofía del lenguaje*. Traducción: Luis M. Valdés Villanueva. Madrid: Cátedra.

Segovia Véliz, Luis. 2002. «Estrategias para iniciar la elaboración de mapas conceptuales en el aula». *EDUTEKA*. Recuperado de https://www.uned.ac.cr/sites/default/files/inline-files/MapasConceptuales.pdf

Sperber, Dan y Deirdre Wilson. 1986. *Relevance: communication and cognition*. Oxford: Blackwell.

Srisitanont Luangkrajang, Manita. 2022. «Use of Mind-Mapping in Language Learning: A Cognitive Approach». *Theory and Practice in Language Studies*, 12/8: 1616–1621. Recuperado de https://doi.org/10.17507/tpls.1208.18

Wang, Xiaojun y Jiri Dostál. 2018. «Using a mind map to learn English vocabulary». En *Proceedings of the 2018 Second International Conference on Education and E-Learning*. Bali, Indonesia: 150–153. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/328861268_Using_a_Mind_Map_to_Learn_English_Vocabulary

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6821

ANEXOS

BARTLEBY, VENGA A CONFRONTAR SU COPIA.
PREFERIRÍA NO HACERLO.
¿QUÉ...? ¿QUE QUIERE DECIR CON ESO?
¿ESTÁ LOCO? NECESITO QUE CONFRONTE ESTE DOCUMENTO.
¡BARTLEBY!
PREFERIRÍA NO HACERLO.

25

Cultura, lenguaje y representación / *Culture, Language and Representation* Universitat Jaume I

Cordeiro, D. M. (2021): Inteligencias múltiples: claves para su desarrollo en el aula de Español como Lengua Extranjera para niños. *Cultura, Lenguaje y Representación,* Vol. XXVIII, 29–44
ISSN 1697-7750 · E-ISSN 2340-4981
DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6359

Inteligencias múltiples: claves para su desarrollo en el aula de Español Lengua Extranjera para niños

Multiple intelligences: keys to its development in the Spanish Foreign Language classroom for children

DAYANE M. CORDEIRO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
https://orcid.org/0000-0002-5729-8755

Artículo recibido el / *Article received*: 2022-01-16
Artículo aceptado el / *Article accepted*: 2022-06-01

RESUMEN: Este artículo centra su atención sobre la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983) y sus aportaciones didácticas a la enseñanza de español lengua extranjera a niños (ELEN). Desde esta teoría, el aprendizaje puede ser más completo si se tienen en cuenta los diferentes perfiles de inteligencias de los alumnos en lugar de negarlos u ofrecer una enseñanza centrada en una o dos inteligencias que pueden no ser la más frecuentes en el grupo/clase. La justificativa al emplear actividades y prácticas de aula inspiradas en esta teoría reside en la complejidad del proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, que necesita el estímulo no solo de la inteligencia lingüístico-verbal, sino de todas las inteligencias a favor de un aprendizaje más completo y experiencial. Para favorecer la aplicación práctica de esta teoría, se ofrecen claves didácticas a partir del marco de cada una de las inteligencias múltiples. El artículo concluye, con una recapitulación sobre la relevancia de incluir actividades y prácticas en el aula de ELEN para que todos los niños tengan la oportunidad de aprender de la manera que les resulta más efectiva, y eso pasa por una clase que contempla múltiples inteligencias.

Palabras clave: inteligencias múltiples, didáctica, español lengua extranjera, niños.

ABSTRACT: This article focuses on the theory of multiple intelligences by Howard Gardner (1983) and his contributions to the teaching of the Spanish foreign language to children (ELEN). From this theory, learning can be more complete if the different intelligence profiles of the students are considered instead of denying them or offering a teaching focused on one or two intelligences that may not be the most frequent in the group/class. The justification for using classroom activities and practices inspired by this theory lies in the complexity of the process of teaching/learning foreign languages, which requires the stimulation

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6359

not only of intelligence, but of all intelligences in favor of a more complete and experiential learning. To promote the practical application of this theory, didactic keys are offered from the framework of each of the multiple intelligences. The article concludes with a recap on the relevance of including activities and practices in the ELEN classroom so that all children could learn in the way that is most effective for them, and that is present in a class that contemplates multiple intelligences.

Key words: multiple intelligences, teaching, Spanish as a foreign language, children

1. INTRODUCCIÓN

La oferta de la enseñanza de lenguas extranjeras a niños crece de manera significativa, en gran parte debido a los avances neurocientíficos que señalan que la edad es uno de los factores externos que influye en los resultados de aprendizaje de una lengua extranjera, ya que durante la infancia las condiciones cognitivas favorecen un aprendizaje más duradero, experiencial y completo, debido a la plasticidad cerebral (Mora, 2014). Las habilidades de comunicación, así como las personales y las futuras habilidades profesionales, se ven muy favorecidas con el aprendizaje de lenguas extranjeras, por lo cual se considera un elemento primordial en la formación de los niños.

Los documentos de referencia para la enseñanza de lenguas extranjeras destacan la relevancia de contar con recursos didácticos versátiles, motivadores y que se adaptan a diferentes contextos educativos, anclados en los ideales comunicativos que enfatizan un aprendizaje significativo y funcional. No menos importante es tener en cuenta la importancia de los factores personales, tanto los internos como los externos en los resultados de aprendizaje. Este artículo se centra en la influencia de los factores internos en especial, en las inteligencias múltiples, como un recurso didáctico para contemplar las especificidades de la enseñanza de ELEN. Cuando nos referimos a esta modalidad de enseñanza hay que tener muy en cuenta el tiempo de atención de este alumnado, su ritmo de aprendizaje, sus temas de interés, su desarrollo cognitivo y social.

Todos estos aspectos, exigen un enfoque didáctico que difiere bastante de otras clases de lenguas extranjeras, en lo que se refiere a la gestión del aula, la planificación docente y la producción de materiales didácticos. En este sentido, una de las claves del éxito con este tipo de alumnado, es cambiar continuamente el ritmo de la clase para mantener la atención y la motivación, «mezclar los ritmos y los niveles de energía» (Eusebio, 2016:21). Es decir, combinar actividades más animadas y divertidas, con actividades más reflexivas, tranquilas e intrapersonales, con diferentes tipos de agrupación, respetando la individualidad de los niños, sus emociones y ayudando a que el aula de ELEN se convierta en un espacio de aprendizaje seguro, interesante y placentero.

Otra particularidad en la enseñanza de ELE a niños es que ellos utilizan todos los elementos disponibles para entretenerse y aprender, el movimiento y la curiosidad funcionan como disparadores de su atención. En este sentido, el éxito de una clase de ELEN está en «evocar la curiosidad en el alumno por aquello que se explica. La atención sigue a la curiosidad sin necesidad de pedírselo al alumno. Y después es cuando se sigue con el proceso activo, eficiente, de aprendizaje y memoria» (Mora, 2014:82). Para evocar

y mantener la curiosidad, el profesor de lengua necesita tener a su alcance herramientas que le ayuden a proporcionar las condiciones adecuadas de aprendizaje a partir de la dimensión lingüística y personal. En este sentido, se parte del planteamiento de que las actividades y métodos empleados en el aula son capaces de afectar el rendimiento, la atención y la motivación de los alumnos, y que estos se ven incrementados cuando el alumno tiene la oportunidad de acceder al conocimiento de la forma que le resulta más significativa: a partir de su perfil de inteligencias múltiples (IIMM). Gardner (2000:23) afirma que «el profesor que inspira su práctica desde el enfoque de las inteligencias múltiples puede llegar a muchos más estudiantes e influir mucho más profundamente en ellos apelando a sus inteligencias múltiples».

Las aplicaciones didácticas de la teoría de las inteligencias múltiples (IIMM) respaldan que una enseñanza que incluye un repertorio de técnicas, herramientas y estrategias más allá de las lingüísticas y lógicas que predominan en las aulas, puede ser más efectiva en el sentido de que proporciona un mayor número de oportunidades de participación en el aula, siempre que estas prácticas conecten con el perfil individual de inteligencias múltiples de los alumnos. (Armstrong, 2011).

Con ello, no estamos afirmando que una clase tradicional es más o menos efectiva que una clase inspirada en las IIMM. Lo que podemos afirmar es que, en la segunda opción, el profesor cambia continuamente su método de presentación de contenidos, de activación de estructuras, de repaso, de práctica, combinando las inteligencias de manera creativa y esta variedad es uno de los elementos clave para que el proceso de enseñanza/aprendizaje durante la infancia se desarrolle de forma óptima.

Expuestos los argumentos que respaldan la validez de emplear el enfoque de las IIMM en el aula de ELEN, el objetivo de este artículo es aportar reflexiones, y claves didácticas para el uso de este enfoque, a favor de una enseñanza que promueve el equilibrio entre las capacidades del niño, el impulso de su autonomía y el reconocimiento de que las prácticas inspiradas en este modelo didáctico «hacen posible desarrollar distintas formas de comunicar y representar, de relacionarse con el entorno natural, con los demás y consigo mismo» (Escamilla, 2014: 14). Son pilares elementales en el proceso de enseñanza/aprendizaje de los niños.

El enfoque de las inteligencias múltiples es un complemento útil dentro del enfoque comunicativo una vez que favorece el aprendizaje con énfasis en actividades comunicativas y tareas que se acercan a los contextos significativos de habla para los niños; contempla el alumno como protagonista del proceso, y al mismo tiempo a través de un enfoque integrador, en el sentido de contemplar las distintas formas de comunicar, desarrolladas a través de las destrezas productivas (expresión oral, interacción oral y expresión escrita) y receptivas (comprensión lectora y comprensión auditiva) con el fin último de llevar el alumno a alcanzar la competencia comunicativa desde múltiples inteligencias.

El artículo parte del planteamiento general sobre la teoría de las inteligencias múltiples para avanzar hacia las claves didácticas que pueden favorecer su puesta en práctica en el aula de ELEN. De este modo, el próximo apartado añade información sobre la teoría de las inteligencias múltiples. El tercer apartado, proporciona información sobre los distintos tipos de captación, representación mental y comunicación que poseen los niños desde su perfil de IIMM y cómo podemos estimular el desarrollo integral de estas inteligencias. El cuarto apartado propone algunas ideas de actividades para trabajar cada una de las ocho inteligencias múltiples. Y en el último apartado se presentan las conclusiones.

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6359

2. EL ENFOQUE DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

El camino para comprender cómo y por qué estimular las IIMM en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una LE empieza por la reflexión sobre qué son las inteligencias múltiples, cómo surgen y por qué una teoría neurocientífica podría ser útil en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras a niños.

Cuando HOWARD Gardner publicó *Frames of Mind* (1983) pretendía ofrecer un nuevo paradigma de la inteligencia que no estuviera basado solo en los conceptos que existían hasta el momento basado en pruebas que medían el coeficiente mental (QI) o en un único tipo de inteligencia. Su objetivo era elaborar un enfoque que sirviese por igual para evaluar todas las actividades que han sido valoradas por diversas sociedades a lo largo de la historia de la humanidad, como por ejemplo cazadores, agricultores, militares, autoridades civiles, artistas, músicos, líderes religiosos, chamanes, padres, atletas, etc. Es decir, su teoría abarca el ámbito de la cognición humana, y, para ello, incluye un repertorio de aptitudes más universal y amplio de lo que se solía considerar en los enfoques anteriores.

A su vez, Gardner (2001: 5) recomienda la necesidad de «permanecer abiertos a la posibilidad de que muchas de estas aptitudes, si no la mayoría, no se prestan a la medición por métodos verbales dependientes en gran medida de una combinación de capacidades lógicas y lingüísticas». Frente a este paradigma, Gardner (2001:5) reformula la definición de inteligencia como «la capacidad de resolver problemas, o de crear productos, que sean valiosos en uno o más ambientes culturales». Es decir, Gardner (1983) cambió el concepto de inteligencia al afirmar que lo que muchos consideraban talentos, se trataba de inteligencias. La repercusión de la teoría fue sorprendente y muchos de sus compañeros afirmaban que su teoría no era más que una intuición. Gardner siempre contestó a las críticas evitando reacciones defensivas y razonando con serenidad sobre las respuestas que su teoría respalda:

> En mi opinión, es correcto afirmar que la música o la capacidad de desplazarse en el espacio son talentos, en la medida en que también llamemos talento al lenguaje o a la lógica. Pero me opongo a la creencia injustificada de que ciertas capacidades humanas se pueden juzgar arbitrariamente como inteligencia mientras otras no.
>
> (Gardner, 1999:10)

La teoría de las IIMM se basa en premisas sólidas que permiten determinar y evaluar las evidencias de la existencia de ocho inteligencias respaldadas desde la investigación psicológica tradicional, las ciencias biológicas, la psicología evolutiva y el análisis lógico. Es más, se pudo comprobar que cada una de las inteligencias posee una localización cerebral, por lo cual podemos afirmar que todos poseemos las ocho inteligencias. Dicho eso, existen potenciales de desarrollo, que según Gardner (1983), dependen de la dotación biológica, el contexto geográfico y socio histórico y las experiencias que se desarrollan en el entorno escolar, familiar y social.

La combinación de todos estos factores conforma nuestro perfil de inteligencias múltiples, que es único para cada persona. Uno de los aspectos más destacados de esta teoría y que tiene repercusión en la enseñanza es que existen formas de activar las 8 inteligencias y también desactivarlas, en función de los estímulos que recibamos, de nuestro nivel de desarrollo y de nuestro propio esfuerzo a lo largo de toda nuestra vida. Aunque el propio Gardner (1994) afirma que este número es subjetivo, puesto que sigue investigando la posibilidad de la existencia de otras inteligencias, las inteligencias que él denomina *inteligencias múltiples* son las siguientes: *lingüística-verbal*, *lógico-matemática*, *visual-espacial*, *cinestésica-corporal*, *musical*, *interpersonal, intrapersonal,* y *naturalista.*

Gardner (2001:11) destaca que la inteligencia no debe limitarse a aquellas que él ha identificado, pero considera que estas ocho proporcionan un panorama mucho más preciso de la capacidad humana que antaño. Asimismo, advierte que cada inteligencia contiene diversas subinteligencias. Por ejemplo, dentro del dominio de la música, se incluye la ejecución, el canto, la escritura musical, la dirección orquestal, la crítica y la apreciación musical.

Es importante señalar que las inteligencias siempre interactúan entre sí, y que existen muchas formas de ser inteligente en cada categoría. «La teoría de las IIMM hace hincapié en la rica diversidad con que los individuos manifiestan sus dones dentro de las inteligencias y entre inteligencias» (Armstrong, 2011:32). Por lo tanto, se les otorga el mismo valor a todas las inteligencias múltiples, ya que en el día a día para solucionar problemas e interactuar de manera adecuada en el ámbito social en el que nos manejamos, activamos una combinación de estas, que nos ayudan a cumplir con éxito los quehaceres diarios.

Las pautas ofrecidas en este apartado ofrecen una perspectiva neurocientífica que señala la existencia de ocho vías de acceso a la comprensión de un tema que se corresponden en gran medida con las IIMM. Un aprendizaje más completo proporciona al alumno la posibilidad de que elija la vía más atractiva, a partir de analogías instructivas basadas en materiales ya comprendidos para construir el nuevo aprendizaje. Por esta razón, en el siguiente apartado nos centraremos en las aplicaciones didácticas de esta teoría.

2.1. Enseñanza personalizada desde el enfoque de las inteligencias múltiples en el aula de ELEN

Desde su primera publicación, Gardner (1983) se preocupó de la dimensión educacional que su teoría podría contemplar. En los capítulos finales de Estructuras de la mente, analizó las implicaciones educativas de su teoría, pero en ningún momento enfatizó que su enfoque se dirigiera al aula. La teoría de las inteligencias múltiples no es una teoría de aprendizaje, aunque algunos autores (Armstrong, 2011; Escamilla 2014; Prieto y Ferrándiz, 2001) afirman que sus características permiten clasificarla entre las teorías cognitivas y constructivistas, ya que comprende el aprendizaje como el resultado de construcciones mentales elaboradas con base en los conocimientos actuales y previos, que encuentran su significado a través de experiencias de aprendizaje activadoras y desactivadoras de las inteligencias que se conocen en la bibliografía especifica como experiencias cristalizadoras (concepto acuñado por Feldman, 1980) y experiencias paralizantes (Miller, 1981). Las experiencias cristalizadoras son «como las chispas que encienden una inteligencia y comienzan su desarrollo hacia la madurez» (Armstrong, 2011:46). En cambio, las experiencias paralizantes suelen estar «llenas de vergüenza, culpabilidad, temor, ira y otras emociones negativas que evitan que nuestras inteligencias crezcan y se desarrollen» (Armstrong, 2011:46).

El enfoque de las IIMM parte de la concepción de que la forma, con la que el aprendiente ve el mundo y se percibe a sí mismo dentro del entorno, desempeña un papel importante en su aprendizaje y en su interacción con el conocimiento. Por esta razón, las ideas expuestas en la teoría de las IIMM han suscitado el interés de muchos educadores y del público en general, interesados en conocer y aplicar la teoría de las IIMM a la enseñanza. No obstante, la teoría de las IIMM no estipula qué se debe enseñar ni cómo enseñarlo.

Su teoría reivindica una enseñanza que contempla diferentes tipos de actividades con el propósito de que todo el alumnado, en algún momento de su aprendizaje, se sienta

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6359

identificado con el enfoque de enseñanza y consiga aprender. Es decir, «abre las puertas a una amplia variedad de estrategias docentes que pueden aplicarse fácilmente en el aula» (Armstrong, 2011:99). Muchas de ellas se utilizan desde hace muchos años y otras son más innovadoras. No existe un consenso sobre las estrategias más idóneas, dado que el éxito de una estrategia docente se mide por el impacto que tiene sobre el mayor número de alumnos. En este sentido, lo más adecuado es cambiar el énfasis de una inteligencia a otra durante las clases. De este modo, siempre habrá un momento de la clase en el que se producirá la implicación activa en el aprendizaje por parte del alumno, principalmente cuando se toquen sus inteligencias más desarrolladas (Escamilla, 2014).

En este sentido, es muy importante conocer el perfil de IIMM de nuestros alumnos sus preferencias de aprendizaje y las actividades y prácticas con las que se sienten más identificados. Para conocer el perfil de nuestros alumnos con el objetivo de identificar sus puntos fuertes en las diferentes áreas, Armstrong (2011:52) afirma que «la mejor herramienta para detectar las inteligencias de los alumnos es la observación». A través de sus comportamientos, los alumnos transmiten metafóricamente la idea de cómo aprenden mejor y si enseñamos a partir de estos canales que les resultan más naturales, mejorará su comportamiento en clase y, por ende, su aprendizaje.

Los que trabajamos con niños sabemos que una de las mayores dificultades es la gestión del aula y de la energía de los niños, así como ayudarles a focalizar su atención para la adecuada construcción del aprendizaje. Si evocamos su atención desde actividades que conectan con sus inteligencias tendremos mayores posibilidades de que ellos asimilen los contenidos de la mejor manera posible, y al vivenciar esta experiencia positiva con la lengua meta, se refuercen sus estructuras mentales para seguir con este aprendizaje, pese a las dificultades que ello supone.

Llegado el momento de la planificación didáctica, Gardner (2001) sugiere que cualquier tema rico y complejo –cualquier concepto que valga la pena enseñar– puede abordarse al menos de cinco maneras distintas que, en términos generales, se proyectan en las inteligencias múltiples. Podemos pensar en el tema de la clase como una habitación con cinco –o más– puertas o puntos de acceso. Los estudiantes difieren en la entrada que les resulta más adecuada y en los caminos más cómodos que seguir cuando han accedido a la habitación. La consciencia de la existencia de estos puntos de entrada puede ayudar al profesor a presentar nuevos materiales, de forma que los alumnos, puedan captarlos más fácilmente. Mientras los estudiantes exploran otros puntos de acceso, tienen la oportunidad de desarrollar las múltiples perspectivas que son el mejor antídoto para el pensamiento estereotipado, y para disponer de un repertorio de estrategias de aprendizaje más efectivas.

Para ello, cuando planificamos lecciones o unidades didácticas a partir del enfoque de las IIMM se recomienda (Gardner 2001: 267–268):

Ofrecer vías de acceso eficaces. La manera en la que presentamos los temas en clase puede despertar o adormecer el interés de los estudiantes por el contenido. En este sentido, la teoría de las IIMM ofrece abundantes vías de acceso a cualquiera de los temas que podemos presentar en el aula. Por ejemplo, si estamos trabajando en el aula de ELEN sobre la casa, podemos pedir que los alumnos describan sus casas oralmente; cuenten cuantas casas hay en la calle de la escuela; a partir de un audio identifiquen a cuál de las casas el hablante se refiere; crear una canción con el vocabulario relacionado a la casa; una representación de su habitación, plantear hipótesis sobre cuánto cuesta construir una casa, etc.

Ofrecer analogías apropiadas. Los temas menos familiares se suelen captar con más facilidad si establecemos analogías con otros temas que el alumno de una lengua extranjera comprende mejor. En el aula de ELEN con frecuencia el profesor debe

encontrar una ruta alternativa al contenido lingüístico, una metáfora en otro medio. El lenguaje es quizá la alternativa más obvia, pero la modelización espacial e incluso una metáfora cinético-corporal o visual-espacial pueden llegar a ser adecuadas en algunos casos. Por ejemplo, algo que funciona muy bien con niños es pedir que ellos dibujen la gramática, para comprobar que este conocimiento a principio más abstracto, puede materializarse dentro de una metáfora que es familiar para ellos.

Ofrecer múltiples representaciones de las ideas esenciales de un tema. Todo tema puede ofrecer unas cuantas ideas importantes o esenciales. Se considera que la enseñanza tiene éxito cuando los alumnos son capaces de captar estas ideas y emplearlas adecuadamente en nuevos contextos o situaciones. Existen numerosas maneras de abordar un mismo tema en clase y esta flexibilidad se convierte en una realidad cuando empleamos el enfoque de las inteligencias múltiples. Por ejemplo, si estamos trabajando con los alimentos, además de las típicas representaciones en tarjetas con la imagen y el nombre, podemos ofrecer representaciones que se correspondan al lenguaje de otras inteligencias, por ejemplo, llevar los alumnos al huerto para entender cómo crecen los alimentos(naturalista), llevar un folleto de ofertas del supermercado para comparar los precios, las medidas con las que se venden estos alimentos (lógico-matemática), hablar con otros niños para conocer cuáles son sus alimentos preferidos de merienda en el cole (interpersonal, lingüístico-verbal) , etc.

La teoría estimula a los enseñantes a ser imaginativos en la selección de currículos, en la decisión sobre la manera de impartir sus contenidos y en el establecimiento de métodos para demonstrar el conocimiento obtenido por los estudiantes (Gardner 2010: 201). En este sentido, no existe ninguna obligación de emplear todas las vías de acceso, aunque Gardner (2000:227) señala que «su utilización ofrece muchas ventajas, puesto que lo que funciona en un tema con un alumno puede ser que no sea tan efectivo con otro». En definitiva, trabajar a partir de varias vías de acceso significa ampliar la probabilidad de llegar a más estudiantes, que se comprometan con su proceso de aprendizaje y amplíen su comprensión en la lengua meta.

Expuestas algunas claves didácticas para poner en práctica la teoría de las IIMM en el aula de ELEN, puede que el lector se pregunte si realmente este enfoque podría ser adecuado a sus clases. Los indicadores de éxito de la aplicación didáctica de la teoría de las IIMM señalan que esta teoría es totalmente contraria a la enseñanza uniforme. Es decir, este enfoque defiende que cada persona es única. A partir del momento en que sabemos que no somos iguales –que cada uno posee un perfil de inteligencias que se combinan de manera única–, es mejor tener en cuenta estas diferencias en lugar de negarlas. Conocer y desarrollar múltiples inteligencias a lo largo del proceso de aprendizaje puede ser muy beneficioso para que los estudiantes lleguen a ser estudiantes más autónomos, puesto que conocen las actividades que conectan con sus formas preferidas de aprender o con sus inteligencias predominantes. En el siguiente apartado se presentan algunas ideas inspiradas en la teoría de las IIMM que podrían ser interesantes en el aula de ELEN a partir de las 8 inteligencias.

3. EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS DESDE 8 INTELIGENCIAS

La teoría de las IIMM de Howard Gardner (1983) ofrece muchos indicios de cómo podemos sacar provecho de las inteligencias más desarrolladas de los alumnos, así como desarrollar sus habilidades cognitivas a partir de actividades planteadas desde la variedad de inteligencias definidas en su teoría. El objetivo último de llevar la teoría de las IIMM al aula de ELEN se basa en importancia de los factores personales en el proceso de

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6359

aprendizaje, en los descubrimientos acerca del cerebro, la sensibilidad hacia otras culturas humanas (Gardner, 2010) y en ofrecer un enfoque didáctico que posibilita un aprendizaje más personalizado que puede ejercer un impacto positivo en el desarrollo personal del alumno.

La aplicación didáctica de la teoría de las IIMM a la enseñanza de LE es relativamente actual, en comparación con otros ámbitos de la enseñanza que ya utilizan este enfoque desde los años noventa. Richards y Rodgers (2003) y Sánchez (2009) afirman que la teoría de las IIMM en el ámbito de la enseñanza de LE constituye una propuesta alternativa dentro de los métodos ya existentes. Es decir, puede funcionar como un complemento útil y no distorsionante dentro de enfoque comunicativo, dado que atiende a la diversidad de alumnos y de grupos.

El lector puede estar preguntando ¿de qué manera todas las inteligencias pueden ser útiles en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una LE? ¿No sería relevante solamente la inteligencia lingüística, que es la que está directamente relacionada con la adquisición del lenguaje? Y la respuesta a esta pregunta es sí y no. Veamos. La inteligencia *lingüístico-verbal* ocupa un lugar destacado, ya que permite al estudiante alcanzar metas lingüísticas específicas, imprescindibles para integrarse en un entorno social, laboral o académico utilizando la lengua meta. Pero el lenguaje posee una naturaleza tan compleja que todas las inteligencias contribuyen o podrían contribuir en su aprendizaje, una vez que esta inteligencia puede aprender y procesar información lingüística por diferentes canales. La inteligencia lingüística no solo se centra en el sonido, también puede activarse a partir de una información visual cuando una persona decodifica un texto escrito o incluso puede ser activada por signos que se ven o se palpan (como es el caso de las personas sordas).

Asimismo, hay muchas formas de ser inteligente lingüísticamente. Algunas personas pueden mostrar un buen nivel de las competencias lingüísticas, mientras otras presentarán niveles más diversificados de esta inteligencia. Quizá la decisión sobre la manera de emplear las inteligencias refleje el estilo preferido de una persona (Gardner, 2010:133). Por ejemplo, las personas introvertidas podrían tender a escribir poesía o a hacer crucigramas, mientras que las extrovertidas se decantarían por hablar en público o participar en debates o entrevistas televisivas. (Gardner 2010: 118). Hay que tener en cuenta, por tanto, que la misma inteligencia puede desarrollarse de formas muy distintas entre las personas, y eso no significa que una persona utilice su inteligencia de forma más o menos adecuada que otra persona, una vez que el desarrollo y el uso de las inteligencias sufre la influencia cultural y también la interpretación personal.

En este sentido, el aula de ELEN puede y debe aprovechar las estrategias didácticas que favorecen la inteligencia lingüístico-verbal, como las lluvias de ideas, mapas conceptuales, juegos de rol, grabaciones de la propia voz, entre otras estrategias que se centran en el significado y en la fuerza de la palabra como puerta de entrada hacia el conocimiento (Armstrong, 2011). No obstante, para alcanzar los distintos propósitos lingüísticos y comunicativos en el aula de ELE, el uso de otras inteligencias puede ser muy favorable porque ofrece la posibilidad de que los alumnos asimilen el conocimiento de la forma más cómoda y efectiva para ellos.

Es decir, «proporcionar una variedad de actividades de lenguaje que estimulan las diferentes inteligencias propuestas por Gardner (1999) hace que sea posible activar múltiples vías de memoria, necesarias para producir un aprendizaje profundo y sostenido en términos lingüísticos» (Arnold y Fonseca Mora, 2004:130). Por tanto, a lo largo de este epígrafe consideramos de qué manera la inteligencia lingüístico-verbal puede ser apoyada por otras inteligencias en el proceso de enseñanza /aprendizaje de una LE.

3.1. Aprendizaje desde el marco lógico-matemático

La inteligencia lógico-matemática se desarrolla en la relación del sujeto con el mundo de los objetos y no se relaciona únicamente con el empleo ágil de números y operaciones matemáticas, sino que supone un ejercicio mental que se materializa en un pensamiento estratégico capaz de identificar las causas y las consecuencias de comprender, resolver, plantear y formular situaciones problemáticas cotidianas. En este sentido

> …el simple ejercicio de buscar la lógica de las oraciones o descubrir que determinados enunciados no presentan ninguna coherencia contiene las operaciones mentales que estimulan esta inteligencia, así como también las tienen las habilidades de clasificación, comparación, deducción.
>
> (Antunes, 1998:27)

El desarrollo de esta inteligencia supone un ejercicio mental que se plasma en el pensamiento lógico capaz de analizar, sintetizar y jugar con estos procedimientos para avanzar incluso en el proceso de aprendizaje de una LE. Las habilidades significativas de la inteligencia lógico-matemática pueden ser muy útiles para trabajar la gramática de forma de forma implícita mediante la identificación de elementos y relaciones de causa y efecto, la determinación de proposiciones, funciones y otras abstracciones lingüísticas relacionadas, así como el trabajo de los contenidos gramaticales de forma inductiva a través de la identificación de patrones y la resolución de situaciones lingüísticas problemáticas, por ejemplo, podemos pedir a los niños que identifiquen la palabra intrusa en una nube de palabras de un mismo campo semántico, o que detecten el error de una oración a partir de sus conocimientos iniciales, por ejemplo: Salió María del aula – los niños son capaces de identificar que el sujeto va delante del verbo, en el caso de que ya tengan un nivel A2 por ejemplo.

Tal y como destaca Martí (2014: 280), la integración de los contenidos gramaticales de forma implícita y explícita favorece el aprendizaje, maximizando los recursos comunicativos de los alumnos, aumentando la motivación y, por consiguiente, alcanzando unos mejores resultados de aprendizaje. Y los niños son muy observadores y los más lógico matemáticos disfrutan enormemente de actividades en las que pueden formar frases a partir de palabras desordenadas, encontrar el intruso, etc.

Por tanto, podemos afirmar que el marco lógico-matemático puede ser útil en la construcción de la competencia comunicativa en una LE.

3.2. Aprendizaje desde el marco visual-espacial

Estamos expuestos a una cantidad increíble de información visual que muchas veces conecta con nuestras emociones, despierta la atención y ayuda a recuperar información ya conocida. Damasio (2006:131) destaca que «la mayoría de las palabras que usamos en nuestro discurso interior, antes de hablar o de escribir una frase existen en forma de imágenes auditivas o visuales en nuestra consciencia». Eso significa que el principal contenido de nuestro pensamiento está formado por imágenes.

En los materiales diseñados para la enseñanza de ELEN podemos encontrar el uso de imágenes como un apoyo esencial al proceso de aprendizaje y también como un disparador de la atención para crear situaciones de comunicación real a partir de estímulos visuales como mapas, gráficos, nubes de palabras, infografías, mapas visuales, tebeos, etc., Estos soportes visuales ayudan los estudiantes a vincular el contenido lingüístico a imágenes que permiten a recuperar la información.

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6359

Es decir, durante el proceso de aprendizaje de una LE, la información visual sirve como un anclaje hacia la comprensión lingüística. La decodificación de los conocimientos léxicos de los estudiantes depende de su capacidad para crear y utilizar imágenes mentales que les capacitarán a almacenar y recuperar la información recibida acerca de palabras u otros símbolos (Arnold, Puchta y Rinvolucri: 2012). El uso de imágenes mentales facilita la comprensión auditiva y la comprensión lectora, proporcionan estímulos adecuados para prácticas de expresión oral y escrita y aumenta la motivación de los alumnos, lo que refuerza su autoconcepto. Por esta razón, varios autores y publicaciones enfatizan la relevancia de los elementos visuales en todas las áreas del aprendizaje de LE[1].

Incluir actividades que desarrollan la inteligencia visual en el aula de ELEN es muy adecuado gracias a las estrategias de aprendizaje que ofrecen a los niños, permitiendo conectar el contenido lingüístico con la memoria visual y con las emociones que esta imagen evoca en el alumno. Asimismo, cabe destacar que la inteligencia visual está muy vinculada a la *inteligencia-musical*, *lingüístico-verbal* y la *cinestésico-corporal*.

3.3. Aprendizaje desde el marco cinestésico-corporal

En el ámbito educacional de preescolar, esta inteligencia suele estar presente en un gran parte de las actividades propuestas. No obstante, las investigaciones más recientes en neuroeducación resaltan que no solo en la primera infancia, sino en toda la vida, el aprendizaje se favorece a través de una práctica de aula que contempla aspectos físicos, cognitivos y emocionales. Gardner (2010) advierte que una enseñanza que separa mente y cuerpo no puede producir buenos resultados de aprendizaje.

Principalmente en la enseñanza/aprendizaje a niños, la visión y la audición –las técnicas más empleadas en las aulas tradicionales– resultan ser insuficientes para comprender e incorporar información, ellos necesitan el movimiento para expresarse, socializar y aprender, el desarrollo de la inteligencia *cinestésico-corporal* en el aula favorece no solo a los alumnos que tienen la necesidad de experimentar físicamente los contenidos de aprendizaje, sino a todos los alumnos porque a través de esta inteligencia conseguimos aumentar y reactivar la atención del alumno por medio del sistema neuromuscular (Mora, 2014).

La inteligencia *cinestésico-corporal* es la clave para favorecer la representación y la comunicación entre todas las inteligencias. Todos poseemos una memoria corporal de cada una de las experiencias que vivimos y es esta memoria la que nos permite aplicar eficazmente el aprendizaje de contenidos académicos en la práctica (Escamilla, 2015). Por lo tanto, cuando experimentamos emociones positivas durante el aprendizaje, esta será la memoria corporal que tendremos las siguientes veces que nos enfrentemos a una situación semejante en la lengua meta. Por ello, es importante cultivar experiencias positivas en el aprendizaje de una lengua extranjera desde la infancia, ya que ellas ejercerán influencia durante toda la vida del alumno en el sentido de abrir o cerrar las puertas cognitivas hacia el aprendizaje de la lengua meta.

3.4. Aprendizaje desde el marco musical

Cuando pensamos en la enseñanza de ELEN se nos viene a la cabeza casi que inmediatamente las canciones que solemos utilizar para establecer rutinas con los niños, divertirse, enseñar, etc. La inteligencia musical se manifiesta con indicadores mucho más

[1] Véase Arnold, Puchta, Rinvolucri (2012)

complejos que la simple comprensión auditiva con la que solemos relacionar su uso en el aula.

Está relacionada con la capacidad de reconocer sonidos de personas, objetos, animales, fenómenos de la naturaleza, instrumentos musicales, tono, afinación, etc. Partiendo del principio que el sistema lingüístico es fonético, tiene mucha coherencia apoyar el proceso de aprendizaje de una LE en la inteligencia musical y son numeroso los estudios que corroboran esta relación (Toscano Fuentes, 2010). Es más, Gardner afirma que esta inteligencia «es prácticamente análoga, estructuralmente hablando, a la inteligencia lingüística y carece de sentido tanto desde el punto de vista científico como lógico llamar "inteligencia" a una de las dos y llamar "talento" a la otra» (Gardner, 2012:62).

Estudios sobre el uso de la música en el proceso de aprendizaje de LE sostienen que el desarrollo de esta inteligencia se traduce en una mejor concentración en el aula y un aumento de la creatividad, la relajación y la motivación (Arnold y Fonseca, 2004:126). Asimismo, el uso de canciones en el aula de LE es uno de los recursos más frecuentes y se utiliza ampliamente con la finalidad de mejorar la pronunciación, practicar patrones gramaticales y sobre todo motivar al estudiante. Además de su componente lúdico, el uso de canciones y melodías puede llegar a ser muy potente no solo a nivel lingüístico y auditivo sino emocional, ya que favorece el desarrollo de los tres componentes de la aptitud para los idiomas: la habilidad auditiva, la lingüística y la memorística, tal y como destaca la investigación de Toscano-Fuentes (2010).

Por esta razón, las actividades que desarrollan la inteligencia *musical* pueden ayudar a trabajar las destrezas integradas en el aula y principalmente la comprensión auditiva en todos sus aspectos: la percepción auditiva, la distinción entre ruidos y sonidos, la comprensión de sonidos y el progresivo dominio de la estructura rítmica y melódica. Asimismo, «la música en el aula de LE tiene el poder de afectar las emociones del alumnado, a la vez de ser una forma de promover la conexión afectivo-social entre ellos y la cognitiva con la lengua meta» (Fonseca-Mora, Villamarín y Grao, 2015:37). Todos estos elementos, refuerzan el valor de las prácticas de aula con el uso de canciones.

3.5. Aprendizaje desde el marco naturalista

A primera vista puede parecer que trabajar la inteligencia naturalista en el aula de ELEN suena un poco forzado, pero si nos centramos en los verdaderos elementos de esta inteligencia, nos daremos cuenta de que está presente en nuestras clases y en nuestro día a día. Más allá del mundo natural, esta inteligencia no se limita a animales, plantas o naturaleza, cuando reconocemos las prendas que debemos seleccionar en función de los cambios atmosféricos, el buen estado de los alimentos que consumimos, la calidad de los materiales que elegimos, etc. Estamos activando nuestra inteligencia naturalista en todas estas situaciones.

Gardner (2001: 54) sostiene que «la capacidad para distinguir tipos de zapatos o jerséis, o de distinguir entre marcas de automóviles, aviones, bicicletas, patines, etc., se basa en la capacidad para discriminar pautas que, en épocas anteriores, se usaban para discriminar lagartos, arbustos, o rocas». Por ello, la inteligencia naturalista, se entiende como:

> el potencial para captar, distinguir, interpretar y comunicar información relativa al ser humano (el cuerpo, la alimentación, la salud) y la naturaleza (el paisaje, el suelo, el cielo, los animales, las plantas, los fenómenos atmosféricos), y también para seleccionar, clasificar y utilizar de forma adecuada elementos y materiales de la naturaleza, productos y objetos.
>
> (Escamilla, 2014:78)

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6359

Los estudiantes que observan de forma atenta y curiosa los cambios en las personas, la naturaleza u objetos muestran indicadores de la inteligencia naturalista. También lo hacen las personas que plantean muchas preguntas relacionadas con las características y el funcionamiento de objetos, animales, plantas, entornos variados, el cuerpo, etc. Todo lo relacionado con la naturaleza puede mejorar las habilidades comunicativas. Por ejemplo, explicando un mapa, escribiendo un texto sobre su país o ciudad, preguntando a alguien como llegar a determinados lugares, etc. En resumen, es posible ayudar a los alumnos a desarrollar su inteligencia naturalista enfocando su atención en el mundo exterior (Christison, 1998).

Es cierto que durante el aprendizaje de una LE no disponemos de muchas oportunidades de organizar un paseo por la naturaleza como un estímulo para que los alumnos produzcan actividades, expresando por ejemplo su relación con este entorno. No obstante, Armstrong (2011:122) ofrece una estrategia que puede ser útil para llegar a los alumnos más naturalistas cuando no se dispone de la posibilidad de salir del aula, que es la realidad de muchas aulas: promover ventanas de aprendizaje. Es decir, mirar por la ventana del aula/de la pantalla y aprovechar este input real para que los alumnos desarrollen innumerables actividades creativas. Si el aula no tiene ventanas, la opción sería recurrir a las técnicas de visualización para imaginar qué habría detrás de esta ventana imaginaria.

3.6. Aprendizaje desde el marco de las Inteligencias Personales

Para concluir este apartado sobre cómo desarrollar el aprendizaje de ELEN desde múltiples inteligencias, nos ocuparemos de las inteligencias personales, las que ofrecen la base a todas las demás que se han presentado. Cada una de las inteligencias múltiples se vincula con alguna disciplina o rama del conocimiento, mientras «las inteligencias personales aluden a las formas de pensar de las personas en lo que se refiere a habilidades de comprensión y relación con otras personas (inteligencia *interpersonal*) o con uno mismo (inteligencia *intrapersonal*)» (Escamilla, 2014:83).

Empezamos por la *inteligencia interpersonal*. Esta se basa en «la capacidad de percibir diferencias en los demás, particularmente contrastes en sus estados de ánimo, sus motivaciones, sus intenciones y su temperamento» (Antunes, 1998: 72). Denota la capacidad de una persona para entender las intenciones, las motivaciones y los deseos ajenos y, en consecuencia, su capacidad para trabajar eficazmente con otras personas.

> El aprendizaje de idiomas es diferente al aprendizaje de otras materias, debido principalmente al carácter social de dicha empresa. El lenguaje, al fin y al cabo, pertenece a toda la esencia social de la persona; es una parte de su identidad y se utiliza para transmitir esta identidad a otras personas.
>
> (Williams y Burden, 1999:123)

Las personas que tienen una inteligencia interpersonal desarrollada suelen interesarse por situaciones que suscitan un intercambio conversacional, disfrutan y saben trabajar bien en equipo en los más variados ámbitos: personal, académico y social. Son personas que observan el comportamiento de los demás en las diferentes situaciones con empatía. Normalmente son sociables: seleccionan recursos apropiados para desenvolverse adecuadamente en los más variados contextos y con diferentes tipos de personas. Estas competencias empiezan su desarrollo y consolidación en la infancia, de ahí la relevancia de trabajarla como una competencia necesaria para el aprendizaje.

El aprendizaje a partir de la interacción (Vygostsky, 1978) o el aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1994) son ejemplos de enfoques educativos que hacen

hincapié en la importancia del desarrollo de la inteligencia *interpersonal* como la clave hacia un proceso de aprendizaje más completo. Un grupo bien cohesionado es un elemento imprescindible para que exista motivación hacia el proceso de aprendizaje y se reduzca la influencia negativa de los factores personales. Cuando fomentamos y desarrollamos la inteligencia *interpersonal* en el aula, estamos contribuyendo a que «los alumnos establezcan relaciones de mayor confianza y cercanía entre ellos, lo que favorece enormemente el proceso de aprendizaje» (Armstrong, 2011:115).

Aunque la mayoría de los niños suele ser bastante tolerante a las relaciones sociales que se establecen durante el proceso de enseñanza/aprendizaje, es justo en esta etapa de la infancia cuando se están moldeando los circuitos cerebrales que serán responsables por la personalidad de este niño, su empatía, su capacidad de gestionar emociones, etc. Todos estos elementos hacen de esta inteligencia protagonista en los procesos de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que no solo trabajamos con contenido lingüístico, sino también intercultural y cultural que exigen el desarrollo de todas estas competencias.

Y la *inteligencia intrapersonal*, ¿en qué momento puede ser útil en el proceso de enseñanza de ELEN? entre las competencias que trabajamos en el aula con los niños, además de trabajar el repertorio lingüístico en la lengua meta, hace falta presentar herramientas que permitan a los alumnos hacer frente a los retos que el aprendizaje de lenguas implica, y para eso hace falta prepararse.

Un estudiante con una inteligencia *intrapersonal* desarrollada es capaz de mantener su atención y esfuerzo a lo largo del proceso de aprendizaje; identifica sus emociones y es capaz de gestionarlas adecuadamente para mejorar su desempeño; y reflexiona sobre sus trabajos, experiencias, errores y aciertos. Es el reflejo de un aprendiente autónomo, que consigue ampliar sus posibilidades de aprendizaje más allá del aula. El MCER (2002:1) establece que uno de los objetivos fundamentales del proceso de enseñanza de una LE es «contribuir a un desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura».

Por ello, en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una LE, además de preocuparse por ofrecer al alumno las condiciones necesarias para alcanzar la competencia comunicativa, EL DOCENTE necesita preocuparse también por la influencia de los factores personales, como pueden ser los estilos de aprendizaje, la ansiedad, la inhibición o la disposición a comunicarse. El desarrollo de la inteligencia *intrapersonal* ayuda al alumno a conocer sus capacidades y limitaciones personales con el fin de optimizar su rendimiento personal. A partir de la identificación de las emociones personales, el alumno puede aprender a gestionar estos factores personales para tener un mayor autocontrol sobre su aprendizaje (Arnold y Fonseca Mora, 2004).

En este sentido, hace falta favorecer estos momentos de asimilación y reflexión a los alumnos para que puedan asociar la información presentada en el aula con sus propias vidas. No menos importante es ofrecer a los alumnos la oportunidad de decidir sobre el rumbo de sus experiencias de aprendizaje. Quizás tenemos la sensación de que los niños no están preparados para ejercer un mayor control hacia sus procesos de aprendizaje, pero es justo en esta etapa en la cual los alumnos pueden probar, refutar hipótesis y descubrir que están en proceso de maturación y que todas las experiencias ayudan a construir su mejor versión en el aula y fuera de ella, a partir de los estímulos adecuados.

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6359

4. CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de este artículo se ha buscado ofrecer una perspectiva amplia y al mismo tiempo focalizada sobre la teoría de las inteligencias múltiples y de qué manera su inclusión como un recurso didáctico puede servir como un complemento útil en las clases de Español Lengua Extranjera a niños.

Tal y como se matiza, este enfoque adquiere sentido cuando despierta el interés del alumno a partir de ocho vías de acceso. Estas vías representadas por las inteligencias múltiples permiten comprender el material del aula de una manera más personalizada, porque otorga a los alumnos protagonismo y una mayor autonomía en el proceso de aprendizaje para que ellos elijan las analogías más adecuadas para aprender.

El enfoque de las IIMM estimula a los alumnos a hacerse responsables de su propio aprendizaje y a los profesores a ofrecer estrategias para que ellos puedan ser más autónomos, a partir de materiales y técnicas docentes que permitan que cada estudiante tenga la mejor oportunidad de dominar los contenidos o de expresarse a sí mismo y a los otros lo que ha aprendido o comprendido.

A modo de conclusión, una buena práctica docente para el siglo XXI es aquella que considera al alumno desde su complejidad humana. Y en esta complejidad cabe una práctica capaz de sensibilizar a los niños hacia el placer auténtico de relacionarse con otras personas a partir de una lengua extranjera. La teoría de las inteligencias múltiples nos anima a creer que no existen límites para el aprendizaje, siempre y cuando encontramos la vía idónea para hacerlo y esta ruta está representada por el perfil de inteligencias múltiples de nuestros alumnos en el aula de ELEN que hace que el proceso de aprendizaje SEA más motivador, duradero y experiencial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antunes, C. 1998. *Estimular las inteligencias múltiples: qué son cómo se manifiesta, cómo funcionan.* Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

Armstrong, T. 2011. *Inteligencias múltiples en el aula: guía práctica para educadores.* Madrid: Paidós Educador.

Arnold, J. y Fonseca Mora, M. C. 2004. «Multiple intelligence theory and foreign language learning: A brain-based perspective». *International Journal of English Studies*, 4: 119–136.

Arnold, J., Puchta, H. y Rinvolucri, M. 2012. *¡Imagínate…!: Imágenes mentales en la clase de español.* Madrid: SGEL ELE.

Christison, M. A. 1998. *Applying multiple inteligences theory: In preservice and inservice TEFL education programs*. V. 36 (2). Disponible en: English Teaching Forum Online: http://dosfan.lib.uic.edu/usia/E-USIA/forum/vols/vol36/no2/p2.htm [fecha de consulta: 11/06/16].

Consejo de Europa. 2002. *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, ANAYA e Instituto Cervantes. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Damasio, A. 2006. *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*, trad. J. Domènec Ros. Barcelona: Crítica.

Escamilla González, A. 2014. *Inteligencias múltiples: claves y propuestas para su desarrollo en el aula*. Barcelona: Graó.

Eusebio, S. 2016. «Planificar una clase de español para niños». En *Enseña Español a niños y adolescentes*, ed. F. Herrera. Barcelona: Difusión.

Fonseca-Mora, Villamarín y Grao. 2015. «Música y emociones para el aprendizaje de lenguas». *Mosaico*, 33: 37–46.

Gardner, H. 1983. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.

Gardner, H. 1999. *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.

Gardner. H. 2000. *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender.* Barcelona: Paidós.

Gardner. H. 2001. *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

Gardner. H. 2010. *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*, trad. Sánchez Barberá. Barcelona: Paidós.

Gardner. 2015. *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica.* Barcelona: Paidós.

Johnson, D. W. y Johnson, R. 1994. *Leading the cooperative school* (2ª ed.) Edina: MN: Interaction Book Company.

Martí Contreras, J. 2014. *Evaluación del componente gramatical en el enfoque comunicativo por tareas en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera.* Tesis Doctoral. Universitat de València.

Mora, F. 2014. *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama* (edición actualizada). Madrid: Alianza.

Prieto, M. D. y Ferrándiz, C. 2001. *Inteligencias múltiples y curriculum escolar*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Richards, J. C. y Rodgers, T. S. 2003. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, trad. Castrillo, J. M. y Condor, M. (segunda edición actualizada). Cambridge: Cambridge University Press.

Sánchez Pérez. 2009. *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques.* Madrid: SGEL.

Toscano Fuentes, C. M. 2010. *Estudio empírico de la relación existente entre el nivel de adquisición de una segunda lengua, la capacidad auditiva y la inteligencia musical del alumnado.* Tesis doctoral. Universidad de Huelva.

Vygotsky L.S. 1978. *Mind in society: the development of higher psychological processes.* London: Harvard University Press.

Williams, M. y Burden, R. 1999. *Psicología para profesores de idiomas: Enfoque del constructivismo social*, trad. A. Valero. Cambridge: Cambridge University Press.

Duque Gómez, E. (2022): Encapsulación pronominal en los textos de aprendices adolescentes de español.
Cultura, Lenguaje y Representación, Vol.XXVIII, 45–60
ISSN 1697-7750 · E-ISSN 2340-4981
DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6804

La encapsulación pronominal en los textos de aprendices adolescentes de español

Pronominal Encapsulation in Spanish L2 Young Writers' Texts

ELADIO DUQUE GÓMEZ
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
https://orcid.org/0000-0001-9964-2895

Artículo recibido el / *Review received*: 2022-08-26
Artículo aceptado el / *Review accepted*: 2022-10-13

RESUMEN: Este trabajo explora la dimensión referencial y conectiva de la encapsulación anafórica pronominal en los textos de aprendices adolescentes de español como L2. Para ello, se propone un estudio contrastivo de los pronombres neutros *ello, esto, eso* y *aquello* a partir de cuatro subcorpus (escritores adolescentes y adultos, nativos y aprendices). El estudio atiende a las construcciones sintácticas en las que los encapsuladores pronominales se incluyen y a las conexiones discursivas que estas construcciones establecen. Los resultados no muestran usos significativos que sean característicos de los aprendices adolescentes. Sí muestran, en cambio, una presencia desproporcionada de los encapsuladores pronominales en los textos de adolescentes nativos, así como construcciones y conexiones discursivas más frecuentes en los dos grupos de aprendices, quienes utilizan en mayor medida la construcción consecutiva *por eso* y la atributiva *encapsulador pronominal + ser*. Los nativos, especialmente los adultos, se distinguen por utilizar una mayor variedad de construcciones, lo que les permite establecer conexiones discursivas más complejas.

Palabras clave: pronombre neutro, demostrativo, etiqueta discursiva, anáfora, coherencia, cohesión, relación de discurso, ELE.

ABSTRACT: This article explores the referential and connective functions of pronominal anaphoric encapsulation in Spanish L2 young learners' texts. For this purpose, a contrastive study of Spanish neuter pronouns *ello*, *esto*, *eso* and *aquello* is carried out on four subcorpus (young and adult writers, learners and native writers). The study attends, on one hand, to the syntactic constructions in

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6804

which the pronominal encapsulators are included and, on the other hand, to the discursive connections these constructions hold. The results do not show significant distinguishing features of young learners' texts. They do show, instead, a decidedly overuse of pronominal encapsulators by young native writers, as well as more frequent constructions in the two groups of learners, who use, to a greater extent, the consecutive construction *por eso* and the attributive construction *pronominal encapsulator* + *ser*. Native writers, especially adults, use a greater variety of constructions, which allows them to establish more complex discourse connections.

Key words: neuter pronoun, demonstrative, signalling noun, anaphora, coherence, cohesion, rhetorical relation, SFL.

1. INTRODUCCIÓN

El estudio actual de la expresión escrita en español como L2 se concentra en el plano didáctico (Cassany, 2019), así como en su relación con los entornos digitales (Buyse, 2014). Como respuesta a los acercamientos previos de escritura descontextualizada, centrada en el producto textual y en la corrección léxica y gramatical, los estudios actuales resaltan la importancia de los géneros textuales, de la coherencia y del acercamiento procesual en la enseñanza de esta destreza lingüística. Frente a la preocupación por los aspectos didácticos de la escritura, el análisis empírico y descriptivo de los textos escritos por aprendientes –ámbito en el que se enmarca el presente artículo– despierta un interés más limitado, aunque creciente, debido a los avances generalizados en la investigación de corpus de aprendices (Alonso Ramos, 2016; Ferreira et al., 2022, 2014; Granger et al., 2015; Sánchez Rufat, 2015).

La investigación de corpus de aprendices considera variables globales y locales. Las variables globales se predican de textos completos y conciernen, principalmente, a características del escritor. Dentro de estas variables, la L1 atrae más atención investigadora, debido a la hipótesis de la interdependencia lingüística (Cummins, 2000) y a los postulados de la retórica intercultural (Connor et al., 2016), antes contrastiva (Connor et al., 2008; Sánchez Jiménez, 2015). A pesar de que se insiste en que las habilidades escritas dependen en gran medida de la madurez intelectual, la variable edad, en cambio, no ha preocupado de especial modo a la investigación de la escritura en español L2.

Las variables locales corresponden a rasgos que podemos analizar dentro de los textos. Se distinguen las variables locales que se enmarcan en el ámbito oracional, relacionadas con la corrección léxica y gramatical, y las que se incluyen en el ámbito discursivo, que incumben, principalmente, a la cohesión textual (Duque, 2021; Santiago Guervós y Díaz Rodríguez, 2020). Entre estas últimas, los mecanismos de conexión, como los marcadores de discurso, han despertado un gran interés en las últimas décadas, mientras que los mecanismos referenciales o anafóricos, como los encapsuladores pronominales (en adelante, EE. PP.), han sido estudiados e incorporados en menor medida a la enseñanza del español como L2 (Muñoz Pérez, 2020).

Ante esta situación, este trabajo persigue explorar varios vacíos de la investigación actual de la expresión escrita en español L2. En primer lugar, no se concentra en la enseñanza de la expresión escrita, sino en el análisis de las características de los textos de aprendices. En segundo lugar, presta atención a la influencia de la variable edad, en lugar

de a la L1 y, por último, analiza un mecanismo cohesivo referencial cohesivo apenas investigado en el español L2, los encapsuladores pronominales. El artículo se organiza de la siguiente manera. El Capítulo 2, *La encapsulación anafórica*, describe la E. P. en español y concluye que, en determinadas construcciones, los EE. PP. presentan un funcionamiento tanto referencial como conectivo, que los acerca a los marcadores de discurso. El Capítulo 3, *Metodología*, detalla el corpus de estudio y las variables de análisis. El Capítulo 4, *Resultados y discusión*, presenta el funcionamiento de los EE. PP. en los cuatro subcorpus analizados. El Capítulo 5, *Conclusiones*, recopila las características distintivas y comunes del funcionamiento de los EE. PP. en cada grupo de edad.

2. LA ENCAPSULACIÓN ANAFÓRICA

Los encapsuladores son expresiones anafóricas con anclajes a entidades de segundo o tercer orden, como situaciones, acontecimientos o ideas, que normalmente se expresan en fragmentos extensos de discurso. Esta propiedad les permite desempeñar una importante labor en la organización de la macroestructura textual, lo que los hace especialmente útiles «en textos informativamente densos y complejos» (López Samaniego y Taranilla, 2014: 425; véase también, Borreguero, 2006; González Ruiz e Izquierdo Alegría, 2020).

Si atendemos a la expresión anafórica, podemos distinguir dos tipos de encapsuladores. Los encapsuladores nominales o etiquetas de discurso (Duque, 2021a; López Samaniego, 2014) recurren a sustantivos abstractos inespecíficos, como *problema* o *situación*, también denominados nombres señaladores (Flowerdew, 2015) o nombres envoltorio (Schmid, 2018); los encapsuladores pronominales, por su parte, se valen de los pronombres neutros.

> (1) El mejoramiento de las condiciones de vida será el resultado de la acción individual de los "buenos amos" que suprimieron los castigos corporales como el látigo y les permitieron vivir en chozas individuales aunque siempre incómodas. A pesar de *este cambio*, la condición social del negro sigue siendo una situación de inferioridad.
>
> (CREA, Piquet, D., 1982)

> (2) Si bien es cierto que la socialización política de los alumnos se realiza mediante diferentes agentes, desde la familia y la escuela, los medios también juegan un rol activo. *Eso* no quiere decir que los medios puedan influir directamente en que los niños aprendan a realizar actos de corrupción, ya que están expuestos a ellos en su vida cotidiana, por ejemplo, cuando el profesor les pide a sus padres una gallina o un cuy a cambio de aprobarlos en un curso.
>
> (CORPES, Trinidad, R., 2002)

La encapsulación nominal establece simultáneamente la recuperación de una entidad discursiva y su categorización, en el caso del ejemplo 1, la situación expuesta en la primera oración es categorizada en la segunda oración como un cambio. La encapsulación pronominal está desposeída de esta función categorizadora y se limita a la identificación, como ilustra el demostrativo *eso* en el ejemplo 2. Al no aportar información sobre el anclaje, los encapsuladores pronominales tienen una referencia menos precisa que los nominales.

2.1. Los pronombres neutros

El género neutro es la principal marca de la E. P. en español. Dada la limitada presencia del género neutro en nuestro idioma, podemos afirmar que «más que un tercer

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6804

género equiparable a los otros dos, el neutro es el exponente de una clase gramatical de palabras que designan ciertas nociones abstractas» (RAE y ASALE, 2009: 2.1.2b, véase también, Zulaica Hernández, 2021), que, cuando tienen referencias textuales, conforman encapsuladores. De este modo, los EE. PP. del español están constituidos por los pronombres demostrativos neutros (*esto*, *eso* y *aquello*) y el pronombre personal neutro (*ello* en caso nominativo y oblicuo, *lo* en caso acusativo). En este estudio, no consideramos la forma *lo,* que, además de pronombre personal neutro y masculino, es también artículo.

La forma *ello* se especializa en textos escritos y formales, se presenta mayoritariamente como término de preposición (*por ello*, *para ello*) y su aparición en posición de sujeto está muy restringida (Fernández Soriano, 1999). Frente a *ello*, que funciona siempre anafóricamente, los demostrativos neutros también admiten referencias deícticas ostensivas (*coge eso de ahí*) y referencias que no son deícticas ni anafóricas (Eguren, 1999: 943), principalmente, en fórmulas fijas o locuciones, como *eso sí, en eso*, *esto es, a eso de, nada de eso* o *eso nunca,* entre otras. Los pronombres neutros se emplean habitualmente en contextos en los que sus referentes se sitúan en el foco de activación del discurso (Rodríguez Rosique, 2021) y admiten, especialmente los demostrativos, ciertos modificadores, por ejemplo, pueden ir acompañados del cuantificador universal *todo,* del denominado «*mismo* enfático» o de adverbios de precisión y de foco, como *exactamente* o *incluso*.

En sus usos anafóricos, los demostrativos *esto* y *eso* son más habituales que el pronombre personal neutro y aparecen en registros menos formales, aunque siguen siendo «más frecuentes en la prosa analítica (y en la narración) que en el diálogo» (Euguren, 1999: 942, véase también, Fernández Ramírez, 1987). Con todo, los estudios actuales de corpus (Martín Miñana, 2018), encuentran usos frecuentes de *eso* con valor anafórico en la conversación coloquial. En cambio, en la escritura experta y con un alto grado de distancia comunicativa, el empleo del demostrativo proximal *esto* puede ser superior al del resto de demostrativos (Parodi y Burdiles, 2019).

A pesar de las mencionadas diferencias de frecuencia y registro, tanto los demostrativos neutros como el pronombre personal comparten la función destacada de conexión textual, que depende, como veremos en el próximo apartado, de las construcciones en las que se incluyen.

2.2. Construcciones con encapsulador y conexión discursiva

Los encapsuladores anafóricos aparecen en entornos gramaticales y discursivos recurrentes, a los que los diferentes autores se refieren como patrones o construcciones (Hunston y Francis, 2000; Schmid, 2018). Estos patrones pueden organizarse en los que funcionan exclusivamente en el nivel oracional y los que lo hacen también en el nivel discursivo. Los patrones exclusivamente oracionales corresponden a los apositivos (Lopez Samaniego, 2014), en los que la resolución del E. P. es prospectiva o catafórica, como ilustra el ejemplo 3.

(3) Es que *eso* de que sólo se le presta a los ricos, no lo entiendo.
(CORPES, Caballero, N., 2001)

Otros patrones pueden funcionar, además, en el plano discursivo o interoracional. Los adjuntos anafóricos (Duque, 2016), ejemplificados en 4, suelen valerse de sintagmas preposicionales en posición temática oracional (Hidalgo Downing, 2003; Fernández Lorences, 2010) o parentética (Fuentes, 2018), aunque otras construcciones y posiciones son posibles. Este patrón suele relacionarse con la función discursiva de conexión lógico-

semántica, en la que la preposición aporta el valor conectivo concreto, concesivo en el ejemplo 4. Funcionan de un modo muy similar al de los marcadores discursivos y, de hecho, aunque no se encuentren totalmente gramaticalizadas, algunas construcciones con encapsulador pronominal, como *por eso/ ello*, aparecen recogidas en los principales diccionarios de marcadores de discurso (Briz et al., 2008; Fuentes, 2009). El patrón de adjunto anafórico corresponde, en líneas generales, al de marco interpretativo (López Samaniego 2014: 240).

(4) Soy un personaje un poco pesado para visitar a ciertos países, sí lo digo francamente, pero tampoco tengo ninguna impaciencia. Recibo, a pesar de *eso*, muchas visitas, muchas visitas y también incluso muchas invitaciones del Tercer Mundo: de países de Asia, de África y de los países socialistas.

(CREA, Castro, F. 1985)

Las construcciones de argumento anafórico (Duque, 2016) no se sitúan en posición parentética, sino en la oración nuclear o principal (Fuentes, 2015). Como los adjuntos anafóricos, ciertas construcciones de argumento anafórico establecen conexiones lógico-semánticas −al interactuar en ellas la coherencia referencial y relacional (Recio Fernández et al., 2021)−; mientras que otras construcciones de argumento anafórico desempeñan un papel exclusivamente referencial. En este sentido, la construcción *E. P. + verbo* del ejemplo 5 propone una conexión consecutiva en la que el verbo *traducir* aporta el valor concreto de la conexión. En el ejemplo 6, en cambio, la construcción *verbo + E.P.,* aunque actúa en la consecución de la continuidad referencial, no contribuye a establecer una conexión lógico-semántica concreta. Estos verbos que construyen conexiones análogas a las de los marcadores discursivos han sido denominados verbos de discurso (Danlos, 2006; Duque, 2020), forman parte del léxico cohesivo (López Ferrero, 2021) y pueden conformar construcciones de discurso (Erviti, 2021; Ruiz de Mendoza y Gómez-González, 2014). El patrón de argumento anafórico corresponde, en líneas generales, a los patrones temático, remático y tematizador (López Samaniego, 2014).

(5) En el año 2004, hubo un giro favorable en las relaciones económicas externas a partir de los acuerdos firmados con Venezuela en el marco del ALBA, convenios con la República Popular China y de reestructuración de deudas de corto plazo con algunos gobiernos. *Ello* se tradujo en una ampliación considerable de la capacidad crediticia del país.

(CORPES, Quiñones, N. y Trujillo, M. 2016)

(6) el futuro del software es ser libre y gratuito. Incluso Microsoft está cambiando en este sentido y vende cada vez más servicios y no programas, como Google, que lo da todo gratis y luego hace dinero con la publicidad. El mundo del software libre se dio cuenta de *esto* hace quince o veinte años.

(CORPES, El País, 16/11/2006)

Suele considerarse un patrón independiente, denominado atributivo, aquel en el que el E. P. es argumento de un verbo copulativo, gracias al cual el pronombre neutro puede presentar un funcionamiento fórico tanto retrospectivo como prospectivo. Este patrón concreto se asocia a la función discursiva de evaluación o interpretación y pone el foco en la información remática que introduce el verbo *ser*, como en el ejemplo 7.

(7) (…) en la década del setenta la "mariguana" se puso muy de moda entre los jóvenes más díscolos del medio; los snobs y los inadaptados, provenientes de las familias más acomodadas. *Aquello* fue un fenómeno aislado que no llegó a contagiar al grueso de la juventud local.

(CORPES, Fernández Leandro, J. 2003)

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6804

Las conexiones discursivas que establecen todas estas construcciones pueden organizarse en términos de relaciones de discurso o relaciones de coherencia. Estas relaciones pueden ser de diferentes tipos −causales, finales o contrastivas, entre otras− y aún existe un debate abierto sobre su categorización (Benamara y Taboada, 2015; Sanders et al., 2021). En este artículo seguimos la clasificación presentada en Duque (2016), que se basa en la Teoría de la Estructura Retorica (Taboada y Mann, 2006) y recoge las relaciones más frecuentes en español, según los estudios de corpus realizados (Da Cunha et al., 2011). Alguna de estas relaciones, como la de Causa o Contraste, son muy informativas y presentan una correspondencia clara con las relaciones que establecen los marcadores y conjunciones. Otras relaciones, como la Elaboración o Interpretación, son menos informativas y contribuyen a la continuidad referencial, más que a la articulación lógico-semántica del texto.

2.3. La encapsulación pronominal en el español L2

El estudio actual de la cohesión en español L2 se concentra en la enseñanza de los marcadores de discurso (Landone, 2021), sobre los que también contamos con numerosos estudios de corpus de aprendices (Bustos Gisbert y Gómez Asensio, 2014). Otros fenómenos cohesivos, especialmente los referenciales, apenas despiertan el interés investigador y no están incorporados de manera destacada en los materiales docentes actuales (Muñoz Pérez, 2020). Ante esta situación, apenas encontramos datos sobre la E. P. en el español como L2, si bien disponemos de estudios de corpus sobre la anáfora que, aunque incorporan a los pronombres neutros en sus resultados, no prestan especial atención a las construcciones en las que estos se incluyen, ni a las conexiones discursivas que establecen. En este sentido, Pešková (2020) quien estudia los procedimientos anafóricos en textos de aprendices de español de grado y posgrado de Filología Hispánica en la República Checa, encuentra que el uso de encapsuladores, en sus términos, anáforas conceptuales, es esporádico en los dos grupos. Por su parte, Torner Castells et al. (2011), quienes ejemplifican mediante un corpus de aprendices avanzados los problemas a los que estos se enfrentan en el uso de la anáfora, advierten de un posible sobreuso de los demostrativos proximales en menoscabo de los mediales, sobreuso que advierte Campillos (2014) en toda la serie de los demostrativos en un corpus oral.

En cuanto a la programación curricular de la anáfora pronominal, el Plan Curricular del Instituto Cervantes propone la introducción de las formas de los demostrativos neutros en el nivel A1 y de *ello* en el nivel C1. El nivel A2 introduce el nexo consecutivo *por eso*, que incluye un E. P. El funcionamiento anafórico encapsulador de los demostrativos neutros se presenta en el nivel B1, tanto en el inventario de tácticas y estrategias pragmáticas como en el de gramática. En el nivel B2 se insiste en la capacidad anafórica discursiva de los demostrativos neutros, tanto retrospectiva como prospectiva. Cabe destacar que el currículo no detalla, salvo el caso de *por eso*, las diferentes construcciones esquemáticas o funciones discursivas que los EE. PP. pueden establecer.

3. METODOLOGÍA

El presente artículo consiste en un estudio transversal de corpus de aprendices a partir del corpus CEDEL2 (Lozano, 2021). Se trata, por tanto, de un estudio descriptivo que contempla, en un único momento temporal, diferentes subcorpus definidos por la variable edad. El corpus CEDEL2 está compuesto por producciones escritas por más de

4000 aprendices de español de diferente L1 y nivel de competencia. Consta de más de un millón de palabras y de un subcorpus de control de escritores nativos que completan las mismas tareas que los aprendices, cualidad que lo diferencia de otros corpus disponibles.

Con el objetivo de aislar la variable edad, en nuestro estudio nos limitamos al análisis de los textos de escritores de nivel intermedio alto, donde el currículo da por adquiridos la mayor parte de los usos anafóricos discursivos de los pronombres neutros. En cualquier caso, debe advertirse que la clasificación de niveles de CEDEL2 no sigue los estándares de los niveles dominio del MCER respecto al que se organiza el currículo antes mencionado.

Centramos nuestra atención en los escritores adolescentes, esto es, de 13 a 18 años y tomamos como subcorpus de comparación las producciones de adultos de 45 a 65 años con el mismo nivel de dominio. Asimismo, consideramos dos subcorpus de escritores nativos de los grupos de edad considerados. La constitución final del corpus es, en definitiva, la que presenta la Tabla 1. El objetivo del estudio es describir los usos distintivos y compartidos de los EE. PP. en el corpus de escritores aprendices adolescentes, teniendo en cuenta no solo los errores y frecuencias de uso, sino también los patrones gramaticales que incluyen EE.PP. y las funciones discursivas que estos establecen.

Dado el diferente tamaño de los subocorpus, los resultados y discusión no estarán guiados por los datos de las frecuencias absolutas (en adelante, F. A.), sino por las frecuencias normalizadas (F. N.) por cada 100 000 palabras y por la distribución porcentual de los valores de las variables para cada grupo de edad. En cualquier caso, hay que destacar que, aunque pueda servir de orientación para futuras investigaciones de índole cuantitativa y de más amplio alcance, el enfoque de este trabajo es cualitativo y exploratorio.

Tabla 1. Distribución de los subcorpus de estudio

	Textos	***Palabras***
Aprendices 13-18 años	141	37 582
Nativos 13-18 años	52	12 807
Aprendices 40-65 años	54	16 526
Nativos 40-65 años	229	62 070
Total	476	128 985

En cuanto al procedimiento de análisis y a las variables consideradas, se ha partido de las búsquedas de las formas de los pronombres neutros *ello*, *esto*, *eso* y *aquello* en la interfaz provista por el corpus CEDEL2. A continuación, mediante una hoja de cálculo, un único anotador ha registrado cuándo las ocurrencias obtenidas presentaban un funcionamiento anafórico encapsulador y cuándo no lo hacían, por tratarse de una fórmula fija que ha perdido o no presenta comportamiento anafórico (*en eso, eso sí, esto es, a eso de…*) o por consistir en un error del aprendiz. Cuando las formas de los pronombres neutros funcionan como encapsuladores, se ha anotado el patrón en el que aparecen, ya sea un adjunto anafórico (*a pesar de ello*) o un argumento verbal (*eso quiere decir*). Si el E. P. es argumento verbal, pero a su vez forma parte de un adjunto (*para lograr eso*), se ha anotado como adjunto. Por su frecuencia y aparición singular en el currículo, se ha considerado el adjunto anafórico *por eso* como un valor independiente, al igual que los argumentos de verbos copulativos (*eso sería*), patrón que hemos denominado atributivo. Por último, se contempla una categoría abierta, que incluye otros patrones minoritarios o de difícil clasificación. Además de los patrones de aparición de los EE. PP., se ha considerado el alcance de la referencia (intra o interoracional) y las relaciones de

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6804

coherencia que construyen. De este modo, la construcción del corpus y las variables consideradas se alinean con el objetivo del estudio de describir los usos de los EE. PP distintivos y compartidos por los diferentes grupos de edad, tanto en sus frecuencias de aparición y errores de uso como en sus patrones de aparición y funcionamiento discursivo.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Usos anafóricos y no anafóricos de las formas *ello*, *esto*, *eso* y *aquello*

Se han contabilizado 261 ocurrencias de las formas estudiadas en nuestro corpus, la mayoría de las cuales, el 87 %, presenta un funcionamiento anafórico encapsulador. En los textos de aprendices, especialmente adolescentes, los pronombres neutros que no actúan como encapsuladores constituyen errores en los que el aprendiz utiliza una de las formas neutras donde tendría que utilizar formas masculinas o, en menor medida, femeninas, como muestran los ejemplos 8 y 9. Este error, que supone el 21 % de los usos de las formas neutras en los aprendices adolescentes, se explica porque la terminación en *–o* del neutro es conceptualizada como la propia del género masculino.

(8) El caballero puso el chiquitín a este coche de bebe, al lado de otro niño. Pero, la mama le dijo muy estricto que *esto* niño no es suyo y que lo recoja.
(Aprendiz adulto, RU_WR_33_40_1_14_MP)

(9) Las lenguas me facina mucho y por *eso* razon mi licencia es linguisticas.
(Aprendiz adolescente, EN_WR_35_17_4_4_SEO).

Por su parte, los hablantes adultos nativos son los únicos que emplean los pronombres neutros en usos correctos que no revelan un funcionamiento estrictamente anafórico, fundamentalmente, mediante construcciones lexicalizadas, como *a eso de*, que, como muestra el ejemplo 10, aporta un valor temporal aproximativo o *eso sí*, que, como ilustra 11, propone una conexión concesiva. Estos usos no anafóricos, que suponen el 12 %, se explican por la tendencia que exhibe este grupo de edad en desplegar un estilo de escritura más variado y menos monótono, que presenta una mayor variedad de construcciones.

(10) Llegamos allí a *eso* de las cinco de la tarde.
(Nativo adulto, ES_WR_42_6_VP)

(11) (…) nos dejó pagar con American Express, *eso* sí, pagando la cuota que les cobraría la tarjeta.
(Nativo adulto, ES_WR_62_6_JFLG)

Si nos limitamos a los usos encapsuladores de las formas estudiadas, los resultados muestran que los adolescentes nativos los utilizan con una frecuencia muy superior al resto de grupos. Tanto es así, que puede considerarse que los EE. PP. constituyen un rasgo discursivo distintivo de la escritura de este grupo. En general, como ilustra 12, los textos de los adolescentes nativos presentan una profusión anafórica, no solo de EE. PP., que puede dificultar la lectura y que está relacionada con los habituales razonamientos circulares, tautológicos y repetitivos. Los aprendices adolescentes no exhiben este uso desproporcionado de la E. P., que no constituye en ellos un rasgo propio de su escritura, como muestran los datos de la Tabla 2. Por su parte, el reducido número de ocurrencias en los textos de aprendices adultos (16 casos) obliga a interpretar con mucha cautela las generalizaciones sobre este grupo.

(12) Creo que la marihuana debería legalizarse porque *esto* haría que a muchas personas ya no les llame la atención el consumir esta sustancia que es altamente nociva para el ser humano, creo que este hecho traería consecuencias positivas para la economía de muchos países porque el hecho de que el consumo de sustancias de este tipo se haga legal traería la aportación de mucho dinero, puesto que la gente que comercie con esta, tendría que pagar impuestos y *esto* generaría una gran fuente de riqueza para países.
(Nativo adolescente, ES_WR_18_11_JALL)

Tabla 2. Encapsuladores pronominales en los subcorpus de estudio

		Esto	***Eso***	***Aquello***	***Ello***	***Total***
Aprendices 13-18 años	F. N.	53,2	101,1	0	0	154,3
	%	34,5	65,5	0	0	100
	F. A.	20	38	0	0	58
Nativos 13-18 años	F. N.	117,1	226,4	0	23,4	366,9
	%	31,9	61,7	0	6,4	100
	F. A.	15	29	0	3	47
Aprendices 40-65 años	F. N.	42,3	54,5	0	0	96,8
	%	43,7	56,3	0	0	100
	F. A.	7	9	0	0	16
Nativos 40-65 años	F. N.	62,8	79,9	3,2	33,8	170,7
	%	36,7	41,5	1,9	19,9	100
	F. A.	39	44	2	21	106
Total	F. N.	62,8	93,1	1,5	18,6	176
	%	35,7	52,9	0,9	10,5	100
	F. A.	2	120	81	24	227

En cuanto a los encapsuladores concretos utilizados, *eso* es el más empleado por todos los grupos, de modo que puede considerarse el E. P. no marcado, en tanto que no solo es el más frecuente, sino también el que presenta la distribución más generalizada. Cabe destacar que el uso muy minoritario de *aquello* apunta a que los demostrativos neutros tienden a conformarse como paradigma binario (*esto-eso*), en lugar de ternario. Al igual que *aquello*, la aparición de *ello,* como era esperable, está relegada a los textos de escritores nativos, dado que este pronombre se introduce en un nivel de dominio superior al de los aprendices de nuestro estudio. *Ello* es principalmente empleado por los adultos nativos, para los que se configura como un rasgo distintivo de su escritura, quizás porque la conceptualizan con un mayor grado de formalidad o de distancia comunicativa. En este sentido, también es revelador el reparto de uso del demostrativo proximal, habitual en la escritura experta, y del demostrativo medial, más frecuente en la conversación coloquial, al destacar *eso,* en mayor medida, en el grupo de los adolescentes, que componen así textos de una mayor cercanía comunicativa. Por último, el uso de los modificadores encontrados en nuestro corpus –*mismo*, *precisamente*, *solo* y *todo*– está prácticamente relegado al grupo de los escritores nativos, en especial a los adultos, lo que reafirma la tendencia de este grupo a desplegar un estilo más variado en sus escritos.

4.2. Construcciones con encapsulador y conexiones discursivas

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6804

En cuanto a los patrones sintácticos utilizados, no se advierten características exclusivas de los aprendices adolescentes, pero se observan diferencias destacables entre los grupos de aprendices y de escritores nativos. Como muestra la Tabla 3, los aprendices utilizan en mayor proporción que los nativos el patrón atributivo y la construcción *por eso*, mientras que los adultos nativos se valen, en mayor grado que los aprendices, del patrón argumental y de los adjuntos anafóricos. Estos dos últimos patrones, además, son completados por los nativos con una gran variedad de verbos de discurso y locuciones preposicionales, lo que les permite construir conexiones discursivas más diversas y complejas que las que proponen los aprendices.

Tabla 3. Construcciones con encapsulador pronominal

		Adjunto	***Argumento***	***Atributiva***	***Por eso***	***Otro***	***Total***
Aprendices 13-18 años	F. N.	21,3	45,2	42,6	45,2	0	154,3
	%	13,8	29,3	27,6	29,3	0	100
	F. A.	8	17	16	17	0	58
Nativos 13-18 años	F. N.	78,1	156,2	62,5	62,5	7,8	367,0
	%	21,3	42,6	17	17	2,1	100
	F. A.	10	20	8	8	1	47
Aprendices 40-65 años	F. N.	6,1	18,2	24,2	48,4	0	96,8
	%	6,3	18,8	25	50	0	100
	F. A.	1	3	4	8	0	16
Nativos 40-65 años	F. N.	35,4	78,9	16,1	27,4	12,9	170,8
	%	20,8	46,2	9,4	16	7,5	100
	F. A.	22	49	10	17	8	106
Total	F. N.	31,8	69,0	29,5	38,8	7,0	176,0
	%	18,1	39,2	16,7	22	4	100
	F. A.	41	89	38	50	9	227

La mayor parte de las ocurrencias de los adjuntos anafóricos en los textos de adolescentes aprendices se deben al uso repetido del adjunto *después de eso*, mediante el que construyen relaciones de secuencia, como ilustra el ejemplo 13. Los escritores nativos, en cambio, señalan esta relación con *tras esto*, como muestra el ejemplo 14, y utilizan, especialmente los adultos, una mayor variedad de construcciones, entre otras, *en vez de + E. P.*, *en lugar de + E. P.* o *a pesar de + E. P.,* que, cuando actúan en el ámbito interoracional, construyen relaciones de Contraste y Antítesis; *gracias a + E. P.* o *debido a + E. P.,* que establecen relaciones de Causa y Resultado; *por encima de + E. P., aparte de + E. P.,* que crean relaciones de Lista o Fondo; *para + E. P.*, que establece relaciones de Propósito o Medio; o *antes de + E. P.*, que propone relaciones de Secuencia retrospectiva.

> (13) (…) voy a estudar para enseñar los niños con una programa de internship. Despues de *eso*, voy a trabajar con una escuela primaria con niños en mas o menos el primer grado porque los niños en los grados mas altas so muy malos y es muy dificíl enseñarles
> (Aprendiz adolescente, EN_WR_30_18_7_5_KJ).

(14) Chaplin lo recoge del suelo y aprovechando que una mujer pasa por ahí intenta dárselo para que se haga cargo del niño, a lo que ella reacciona gritándole enfurecida. Tras *esto*, intenta dejar al niño donde lo había encontrado

(Nativo adolescente, ES_WR_18_14_LBT).

La construcción con E. P. *por eso*, que marca relaciones de tipo causal, es más habitual en los textos de aprendices. En ellos, aparece mayoritariamente en el nivel oracional, mientras que en los nativos lo hace más frecuentemente como mecanismo de cohesión discursiva. Cabe destacar, además, que, con frecuencia, la referencia del encapsulador en esta construcción es, en los textos de aprendices, difusa e implícita, lo que dificulta la recuperación referencial, como muestra el ejemplo 15. Por su parte, la baja frecuencia de *por eso* en los textos de adultos nativos se explica por la competencia con otras construcciones con encapsulador que establecen conexiones causales análogas, en particular, el adjunto anafórico *por ello,* ejemplificado en 16, o los mencionados *gracias a + E. P.* o *debido a + E. P.*, así como otras construcciones de argumento anafórico, como las que ilustran 17 y 18.

(15) Cinderella tenía que llegar antes de la 12 y por *eso* el principe no sabía su nombre.

(Aprendiz adulto, GR_WR_35_49_4_3_D.K)

(16) (…) La situación laboral de mucha gente evidentemente se ha visto afectada. Por *ello*, mucha gente actualmente en paro está recurriendo a la formación para poder encontrar nuevas oportunidades.

(Nativo adulto, ES_WR_52_1_ASC)

Las construcciones de argumento anafórico son más habituales en los escritores nativos, especialmente en los adultos, que las utilizan para establecer relaciones lógico-semánticas análogas a las que proponen los marcadores discursivos o los adjuntos anafóricos, como las relaciones causales establecidas por *esto se traduce en* y por *eso se debe a* en 17 y 18. En el grupo de los nativos se encuentra una mayor variedad de estas construcciones que se valen de verbos de discurso, entre otras, *E. P. + causar, E. P. + cambiar* o *E. P. + generar,* que suelen establecer relaciones de Causa o Resultado; *E. P. + demostrar*, *E. P. + manifestar* o *E. P. + reflejar*, asociadas a las relaciones de Prueba o Evidencia; *E. P. + lograr* o *E. P. + permitir*, que establecen normalmente relaciones de Propósito o Medio; *E. P. + suponer*, *E. P. + significar* o *E. P. + implicar,* que acostumbran a marcar relaciones de Interpretación; y *E. P. + añadir* o *E. P. + depender* que suelen proponer relaciones de Lista y de Condición respectivamente. Ha de advertirse, no obstante, que las correspondencias entre estas construcciones y las relaciones específicas son menos unívocas que las que proponen los adjuntos anafóricos, ya que pueden intervenir otras señales y fenómenos composicionales que modifiquen la relación (cf. Duque, 2016 y 2020).

(17) la "sociedad" (…) puede no considerar a esos hijos de gays como "normales"(…). *Esto se traduce* en una marginación del niño, provocando su inadaptación y por lo tanto haciendo de su infancia una etapa de infelicidad y de crueldad.

(Nativo adolescente, ES_WR_18_10_JAHT)

(18) Recientemente el estado de Connecticut salio nombrado uno de los cinco estados mas saludable para vivir en los Estados Unidos. En mi opinion *esto* se debe a la hermosa y buena vegetacion.

(Nativo adulto, ES_WR_56_1_MG)

En los textos de aprendices, las construcciones de argumentos anafóricos apenas se valen de verbos de discurso. Los EE. PP. aparecen, en mayor medida, en función de

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6804

objeto directo y posición remática y tienden a establecer relaciones menos informativas, al presentar un comportamiento principalmente referencial y no de articulación lógico-semántica del texto, como ilustran los ejemplos 19 y 20.

(19) Está obra de Vodanovic se muestra la diferencia entre los clases sociales. Muchas de sus obras hagan *eso* (…).

(Aprendiz adolescente, EN_WR_35_18_5_2_AMS)

(20) El hombre puso el niño que encontró en el cochecito de la mujer. Pero la mujer vio *eso* y empezó a gritar a este hombre.

(Aprendiz adolescente, RU_WR_34_18_1_14_MG)

Las construcciones atributivas con encapsulador son proporcionalmente más frecuentes en el grupo de los aprendices, quienes las utilizan para mantener la continuidad referencial mediante relaciones de Elaboración y, sobre todo, para expresar sus opiniones, en forma de relaciones de Interpretación, habitualmente marcadas por la construcción esquemática *verbo cognitivo* + *que* + *E. P.* + *ser* (cf. Soler Bonafont, 2022), como ilustran los ejemplos 21 y 22. Los hablantes nativos, por su parte, introducen sus valoraciones de forma menos explícita, por ejemplo, como ilustra 23, mediante una interrogación retórica que incluye un E. P., fórmula que solo se da en el corpus de nativos adultos.

(21) La mañana después de la Noche Triste dos terceros de los soldados españoles y los nativos se habían muertos. Creo que *esto* fue un desperdicio innecesario.

(Aprendiz adolescente, EN_WR_33_17_4_2_DG)

(22) La mayoría de los profesores en nuestra escuela están implicados de alguna manera en un deporte, si son un patrocinador o un coche. Pienso que *esto* es bueno porque entonces tienen una impresión mejor en nosotros, los estudiantes.

(Aprendiz adolescente, EN_WR_32_15_4_1_RB)

(23) considero que la decisión de deportarlo fue injustificable. Esto afectó terriblemente a su familia, especialmente porque su esposa no trabajaba. Su bebé tenía apenas seis meses. ¿Es ético hacer *ésto*?

(Nativo adulto, ES_WR_45_12_GA)

La alta frecuencia de las construcciones atributivas en los aprendices también se explica porque estas son utilizadas en construcciones que no se dan en los escritores nativos y que suelen expresar relaciones causales. Tal es el caso de la construcción *E. P.* + *ser* + *porque,* ilustrada en 24 o *E. P.* + *ser* + *la razón*, ilustrada en 25, en la que los nativos optarían por un demostrativo concordado.

(24) El tema del derecho de los gays para casarse y adoptar niños es muy polémico. Pero no creo que es mi derecho para decir que ellos no pueden tener una vida feliz como yo y *esto* es porque creo que ellos deben tener este derecho.

(Aprendiz adolescente, EN_WR_30_18_5_10_CCB)

(25) Yo fui al japón cuando yo tenía doce años porque mi abuela es de japón. Es un país muy bueno y bonito, pero los personas no saben nada de Jesucristo. *Esto* es la razón que yo quiero ir a japón.

(Aprendiz adolescente, EN_WR_30_18_3_5_GDH)

Por último, un rasgo discursivo muy característico de los textos de adolescentes, tanto nativos como aprendices, consiste en utilizar este patrón atributivo a modo de reformulación y cierre textual, mediante la construcción *E. P.* + *ser* + *todo*, de modo que el E. P. refiere a toda la producción textual previa, como ilustran los ejemplos 26, 27 y 28

(26) La verdad es que son demasiados los planes que tengo y deceo de todo corazon que si no se cumplen todos, por lo menos se cumpla la mayoria. Bueno eso es todo lo que puedo decir byb.

(Nativo adolescente, ES_WR_18_5_LMV)

(27) Mi entrevista con Hernán terminó prematuro porque él tuve que ir a organizar sus soldados. Me dijo que esperaba que nos encontráramos otra vez. Esto es todo para hoy. Si ustedes escuchan mañana aprenderán más acerca de otro español famoso.

(Aprendiz adolescente, EN_WR_33_17_4_2_DG)

(28) También quiero independizarme (bueno lo más pronto posible), tener mi casa, mi dinero, básicamente no depender de nadie más. Supongo que eso sería todo, sólo espero poder lograrlo de la mejor manera posible.

(Nativo adolescente, ES_WR_17_5_VGAF)

5. CONCLUSIONES

La encapsulación pronominal presenta características distintivas en la escritura de los adolescentes y adultos nativos. En los primeros, se caracteriza por un notorio sobreuso de la misma y en los segundos, por la mayor variedad de construcciones en las que se incluye. Sin embargo, los textos de aprendices adolescentes no presentan rasgos diferenciales significativos. Se asemejan, por un lado, a los de los aprendices adultos, en el uso preferente de la E. P. en los patrones atributivos y en el nexo consecutivo *por eso*; y, por otro lado, se aproximan a los textos de los adolescentes nativos, en el uso de ciertas construcciones de cierre y en la conceptualización menos formal que sugiere la mayor presencia de *eso* respecto a *esto*.

Los demostrativos neutros se configuran como un sistema binario, en lugar de ternario, dado que la presencia de *aquello* es muy minoritaria. *Eso* se establece como el E. P. no marcado, en tanto que es el más frecuente y el que presenta la distribución más generalizada. Por su parte, el uso de *ello* se establece como un rasgo propio de los escritos de adultos nativos, que despliegan un estilo más formal, variado y menos monótono. Ese estilo más variado también se refleja en los modificadores de los E. P. y en las construcciones en las que estos se incluyen, que permiten relaciones discursivas más complejas. En general, podemos afirmar que la E. P. actúa en los escritores nativos en el plano de la articulación lógico-semántica de los textos, mientras que, en los aprendices, lo hace, en mayor medida, en la continuidad referencial.

En este sentido, las construcciones de adjunto anafórico y argumento anafórico que destacan en los textos de los nativos, especialmente de los adultos, permiten construir relaciones discursivas muy informativas. Por ejemplo, *gracias a + E. P., debido a + E. P., E. P. + causar, E. P. + traducir, E. P. + deberse* o *E. P. + generar* se asocian a relaciones de Causa y Resultado; *para + E. P., E. P. + lograr* o *E. P. + permitir,* a relaciones de Propósito o Medio; *en vez de + E. P.*, *en lugar de + E. P.* o *a pesar de + E. P.,* a relaciones de Contraste o Antítesis; *E. P. + demostrar*, *E. P. + manifestar* o *E. P. + reflejar,* a relaciones de Prueba o Evidencia; *E. P. + suponer*, *E. P. + significar* o *E. P. + implicar,* a relaciones de Evaluación o Interpretación; *tras + E. P.* o *antes de + EP*, a relaciones de Secuencia; *E. P. + añadir, encima de + E. P., aparte de + E. P.,* a relaciones de Lista y Fondo y *E. P. + depender,* a relaciones de Condición.

La principal aportación investigadora de este trabajo es, por tanto, la descripción de la tendencia, compartida por aprendices, adolescentes y adultos, de favorecer el uso referencial de los EE. PP., tendencia que se opone a la descrita en los escritores nativos, que incluyen los EE. PP. en patrones más variados que permiten la articulación lógico-

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6804

semántica de sus textos. La identificación de estos patrones específicos junto con las funciones discursivas que cumplen es otra de las principales aportaciones de este estudio.

Los resultados encontrados pueden servir, además, para una reconsideración didáctica de los pronombres neutros en la expresión escrita en español como L2. En concreto, se propone que su enseñanza se organice en términos de construcciones esquemáticas conectivas, junto a otros mecanismos de encapsulación, como las etiquetas discursivas (Duque, 2021a) y conjuntamente con otros mecanismos de conexión, como los marcadores de discurso (Duque, 2016). De este modo, se presentaría a los aprendices las diferentes opciones formales de las que disponen para la organización retórica de sus textos. Por último, nuestros resultados también invitan a prevenir que los aprendices deduzcan que la terminación en *–o* del neutro es la propia del masculino, ya que este error aún persiste en las formas neutras halladas en los textos de aprendices adolescentes de nuestro estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso-Ramos, Margarita, ed. 2016. *Spanish Learner Corpus Research.* Ámsterdam: John Benjamins.

Benamara, Farah y Maite Taboada. 2015. «Mapping Different Rhetorical Relation Annotations». *Fourth Joint Conference on Lexical and Computational Semantics*.

Bustos Gisbert, José y José Gómez Asencio, eds. 2014. *Procedimientos de conexión discursiva en español: adquisición y aprendizaje*. Berlín: Peter Lang.

Briz, Antonio, Salvador Pons y José Portolés. «Diccionario de partículas discursivas del español». *Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica*. Alicante: Biblioteca Virtual Cervantes.

Buyse, Kris. 2014. «Una hoja de ruta para integrar las TIC en el desarrollo de la expresión escrita». *Journal of Spanish Language Teaching,* 1 (1): 101–115.

Borreguero, Margarita. 2006. «Naturaleza y función de los encapsuladores en los textos informativamente densos (la noticia periodística)». *Cuadernos de Filología Italiana*, 13: 73–95.

Campillos, Leonardo. 2014. «Análisis de errores pragmático-discursivos en un corpus oral de lengua española». *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 58: 23–59.

Cassany, Daniel. 2019. «Expresión Escrita». En *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*, ed. Muñoz-Basols, Javier, Elisa Gironzetti y Manuel Lacorte. Londres: Routledge.

Connor, Ulla, Estela Ene y Ana Traversa. 2016. «Intercultural rhetoric». *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*, ed. Hyland, Ken y Philip Shaw. Londres: Routledge.

Connor, Ulla, Ed Nagelhout y William V. Rozycki, eds. 2009. *Contrastive Rhetoric: Reaching to Intercultural Rhetoric*. Ámsterdam: John Benjamins.

Cummins, Jim. 2000. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Berlín: De Gruyter.

Da Cunha, Iria, Juan Manuel Torres-Moreno y Gerardo Sierra. 2011. «On the development of the RST Spanish Treebank». *Proceedings of the 5th Linguistic Annotation Workshop*. Portland: LAW.

Danlos, Laurence. 2006. «Discourse Verbs and Discourse Periphrastic Links» *Proceedings of KONVENS*. Constanza: Universität Konstanz.

Duque, Eladio. 2016. Las relaciones de Discurso. Madrid: Arco Libros.

Duque, Eladio. 2020. Neuter pronoun *ello* and discourse verbs in Spanish. *Journal of*

Pragmatics 155, 273–285.
Duque, Eladio. 2021. «Retos en la enseñanza de la coherencia y la cohesión en español L2». En *Redefinir la enseñanza-aprendizaje del español L2/LE*, ed., P. García Guirao, 165–176. Barcelona: Octaedro.
Duque, Eladio. 2021a. «Las etiquetas de discurso en la enseñanza del español como lengua extranjera». En *Internacionalización y enseñanza del español como LE/L2*, eds. M. Sáracho-Arnáiz y H. Otero-Duval, 854–873. Madrid: ASELE.
Erviti, Iza. 2021. *Discourse Constructions in English*. Nueva York: Springer International Publishing.
Euguren, Luis. 1999. «Pronombres y adverbios demostrativos». En *Gramática descriptiva de la lengua española*, eds. Ignacio Bosque y Violeta Demonte. Madrid: Espasa.
Ferreira Cabrera, Anita; Elejalde Gómez, Jessica y Lorena Blanco San Martín. 2022. «Diseño e implementación del Corpus de Aprendientes de Español como Lengua Extranjera (CAELE)». *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación,* 90, 137–154.
Fernández Lorences, Taresa. 2010. *Gramática de la tematización en español*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
Fernández Ramírez, Salvador. 1987. *Gramática española. El pronombre*. 2ª edición. Madrid: Arco Libros.
Fernández Soriano, Olga. 1999. «El pronombre personal». En *Gramática descriptiva de la lengua española*, eds. Ignacio Bosque y Violeta Demonte. Madrid: Espasa.
Fuentes Rodríguez, Catalina. 2015. «Macrosintaxis de las 'comment clauses': rasgos prototípicos y construcciones intermedias». *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 62: 174–198.
Fuentes Rodríguez, Catalina. 2018. *Parentéticos*. Madrid: Arco.
Fuentes Rodríguez, Catalina. 2009. *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco Libros.
Flowerdew, John. 2015. «Revisiting Metadiscourse: Conceptual and Methodological Issues Concerning Signalling Nouns». *Ibérica*, 29: 15–34.
González Ruiz, Ramón y Dámaso Izquierdo Alegría. 2020. «Encapsulación y estructura informativa: Análisis cuantitativo y cualitativo de las variables influyentes en la selección de patrones temático-remáticos en el editorial periodístico». *Zeitschrift für romanische Philologie*, 136.3: 749–788.
Granger, Sylviane, Gaëtanelle Gilquin y Fanny Meunier, eds. 2015. *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
Hidalgo Downing, Raquel. 2003. *La tematización en el español hablado*. Madrid: Gredos.
Hunston, Susan y Gill Francis. 2000. *Pattern Grammar: A Corpus-Driven Approach to the Lexical Grammar of English*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing.
Landone, Elena. 2021. «Un enfoque heurístico para la adquisición de los marcadores del discurso en español». *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 87: 185–194.
López Ferrero, Carmen. 2021. «El tratamiento del léxico». En *Pragmática: estrategias para comunicar*, ed. Sara Robles. Madrid: Anaya.
López Samaniego, Anna. 2014. *Las Etiquetas discursivas*. Pamplona: Eunsa.
López Samaniego, Anna. y Raquel Taranilla. 2014. «Mecanismos de cohesión: El mantenimiento referencial». *Manual de escritura académica y profesional I*, ed. Estrella Montolío. Barcelona: Ariel.
Lozano, Cristobal. 2021 [prepublicado online]. «CEDEL2: Design, compilation and web interface of an online corpus for L2 Spanish acquisition research». *Second*

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6804

Language Research.

Martín Miñana, Pau. 2018. «Los demostrativos en la conversación coloquial». *Actas do XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral*. Vigo: Universidade de Vigo.

Muñoz Pérez, Julián. 2020. «El currículo discursivo en los manuales de ELE». *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 83: 147–168.

Parodi, Giovanni y Gina Burdiles. 2019. «Los pronombres neutros 'esto', 'eso' y 'aquello' como mecanismos encapsuladores en el discurso de la economía: coherencia referencial y relacional». *Spanish in Context*, 16 (1): 104–127.

Pešková, Jana. 2020. «Relaciones anafóricas en las expresiones escritas: análisis del corpus de aprendices universitarios». *Revista Electrónica del Lenguaje*, 7: 86–107.

RAE y ASALE. 2009. *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.

Recio Fernández, Inés; Óscar Loureda y Ted Sanders. 2021. «Constructing discourse: An experimental approach». *Revista Signos*, 54 (107): 1004–1025.

Rodríguez Rosique, Susana. 2021. Creencia, activación y comunidades culturales: Gestinf, o la pertinencia de un corpus basado en el conocimiento compartido. *Oralia,* 24 (1):151–186.

Ruiz de Mendoza, Francisco José y María Ángeles Gómez-González. 2014. «Constructing discourse and discourse constructions». En *Theory and Practice in Functional-Cognitive Space*, eds. María de los Ángeles Gómez González, Francisco José Ruiz de Mendoza Ibáñez, Francisco Gonzálvez-García. Ámsterdam: John Benjamins.

Sánchez Rufat, Anna. 2015. «La Investigación de Corpus de Aprendientes y el desarrollo de los estudios de la interlengua del español». *Language Design: Journal of Theoretical and Experimental Linguistics*, 17: 57–83.

Sánchez-Jiménez, David. 2015. «50 años de evolución en los estudios lingüísticos transculturales: de la Retórica Contrastiva a la Retórica Intercultural». *Argus-a*, 18.

Sanders, Ted, Vera Demberg, Jet Hoek, Merel Scholman, Fatemeh Torabi Asr, Sandrine Zufferey y Jacqueline Evers-Vermeul. 2021. «Unifying dimensions in coherence relations: How various annotation frameworks are related». *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, 17 (1): 1–71.

de Santiago-Guervós, Javier y Lourdes Díaz Rodríguez, eds. 2020. *Lingüística Textual y Enseñanza del Español LE/L2*. Londres: Routledge.

Schmid, Hans-Jörg. 2018. «Shell Nouns in English: A Personal Roundup». *Caplletra. Revista Internacional de Filologia*, 64: 109–128.

Soler Bonafont, Amparo. 2022. «*Esto es lo que creo*… Análisis del dominio de la opinión en el español hablado con un foco en los usos construccionales de *creo*». *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 91: 219–231.

Torner Castells, Sergi, Carmen López Ferrero y Ernesto Martín Peris. 2011. «Problemas en el uso de las anáforas en producciones escritas de español como lengua extranjera». *Revista española de lingüística*, 41 (2): 147–174.

Zulaica Hernández, Iker. 2021. «Apuntes sobre la expresión del neutro en español». *Revista Española de Lingüística Aplicada/ Spanish Journal of Applied Linguistics*, 34 (1): 339–364.

Escudero Sánchez, R., Santos Díaz, I. C. y Trigo Ibáñez, Ester (2022): Evolución del léxico disponible sobre la "Escuela" del alumnado de Educación Primaria según el tipo de centro educativo. *Cultura, Lenguaje y Representación,* Vol. XXVIII, 61–81
ISSN 1697-7750 · E-ISSN 2340-4981
DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6376

Evolución del léxico disponible sobre la "Escuela" del alumnado de Educación Primaria según el tipo de centro educativo

Evolution of the available lexicon about the "School" in primary school students depending to the type of educational institution

ROCÍO ESCUDERO SÁNCHEZ[1]
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
https://orcid.org/0000-0002-9207-129X

INMACULADA CLOTILDE SANTOS DÍAZ
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
https://orcid.org/0000-0002-0066-7783

ESTER TRIGO IBÁÑEZ
UNIVERSIDAD DE CÁDIZ
https://orcid.org/0000-0003-3035-4398

Artículo recibido el / *Article received*: 2021-12-27
Artículo aceptado el / *Article accepted*: 2022-08-31

RESUMEN: Una de las aplicaciones de la disponibilidad léxica apunta a la selección del léxico como aspecto clave en la planificación lingüística tanto en lengua materna como lengua extranjera. Este estudio tiene como objetivo conocer el léxico disponible de estudiantes de Educación Primaria en el centro de interés *La escuela: muebles y materiales*. La muestra está formada por 208 alumnos de 2.º, 4.º y 6.º (coincidiendo estos cursos con el final de cada ciclo) de cuatro tipos de centros educativos diferentes: ordinario, bilingüe-inglés, bilingüe-francés y compensatoria. Para la recogida de datos se siguió la metodología del Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica. Las palabras

[1] Este artículo forma parte de una investigación superior. Se trata de la tesis doctoral que está realizando Rocío Escudero Sánchez. Esta tesis está siendo codirigida por las doctoras Inmaculada Clotilde Santos Díaz y Ester Trigo Ibáñez. En la realización de este trabajo han participado, de manera colegiada las tres autoras. No obstante, Rocío Escudero Sánchez ha liderado la recolección de datos, Inmaculada Clotilde Santos Díaz, el análisis y Ester Trigo Ibáñez, la fundamentación teórica. La revisión y versión final ha sido aceptada por las tres autoras.

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6376

más disponibles se refieren a material y mobiliario básico (*lápiz, estuche, goma, mesa* y *pizarra*). La prueba factorial intersujeto mostró que no se producen interacciones entre el tipo de centro y el ciclo. No obstante, se observan diferencias significativas en las medias según tipo de centro, siendo superiores las del centro ordinario y bilingüe de inglés, y el ciclo puesto que hay una progresión desde el primer al tercer ciclo. Estos resultados son de gran interés para los docentes de Educación Primaria ya que servirán como base para una futura selección léxica y para proponer mejoras en los programas educativos, como los Proyectos Lingüísticos de Centro o los programas bilingües.

Palabras clave: Competencia léxica, enseñanza de una lengua, educación bilingüe, vocabulario.

ABSTRACT: One of the applications of lexical availability points to the selection of the lexicon as a key aspect in linguistic planning in both the mother tongue and the foreign language. The objective of this study is to know the available vocabulary of Primary Education students in the centre of interest *The school: furniture and materials*. The sample is made up of 208 students from 2nd, 4th and 6th (these courses coincide with the end of each cycle), from four different types of educational institutions: ordinary, Spanish-English bilingual, Spanish-French bilingual, and compensatory. For data collection, the PanHispanic Lexical Availability Project methodology was followed. The most available words refer to basic material and furniture (*pencil, case, eraser, table* and *blackboard*). The intersubject factorial test showed that there are no interactions between the type of centre and the cycle. However, there are significant differences in the means according to the type of centre, being higher those of the ordinary and bilingual English centre, and the cycle since there is a progression from the first to the third cycle. These results are of great interest to Primary Education teachers as they will serve as a basis for a future lexical selection and to propose improvements in educational programs, such as Centre Linguistic Projects or bilingual programs.

Key words: Lexical Competence, Language Teaching, Bilingual Education, Vocabulary.

1. INTRODUCCIÓN

Los estudios de disponibilidad léxica surgen en Francia a mediados del siglo XX con fines didácticos: tanto para enseñar francés de forma rápida a los habitantes de la antigua Unión Francesa como para nativos y extranjeros que llegaban a Francia (Gougenheim, Michéa, Rivenc y Savaugeot, 1956, 1964). Estos lingüistas se dieron cuenta de que, en los corpus de frecuencia léxica, los sustantivos –o palabras temáticas– eran escasos. Por ello, decidieron incorporar una nueva metodología de recolección de vocabulario aplicando un test de asociación léxica a partir de un estímulo dado. De esta forma surgen los repertorios de léxico disponible como todo aquel vocabulario que un individuo expresa rápidamente cuando se le nombra un tema, es decir, aquel léxico que el hablante tiene en su mente para ser utilizado ante un estímulo concreto (Bartol, 2006).

Desde su nacimiento, esta corriente se ha ido desarrollando en diversos territorios asentando unas sólidas bases metodológicas (López González, 2014). Sin embargo, no es hasta la década de los 70 cuando estos trabajos comienzan a realizarse en el marco hispanófono. Lo hacen de la mano de Humberto López Morales, en Puerto Rico (López Morales, 1973) y es a este eminente lingüista a quien se atribuye la notable expansión de estos estudios a uno y otro lado del Atlántico pues gracias a él se comienza a desarrollar una ambiciosa empresa: el Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica (en adelante, PPHDL). Este proyecto toma como informantes a estudiantes preuniversitarios para tratar de compilar un vocabulario de base para enseñar la lengua española y se desarrolla en un amplio abanico de sintopías del mundo hispánico. La culminación de este proyecto permitirá «el establecimiento y la confirmación del vocabulario general del español en las áreas temáticas que se analizan» (Samper Padilla, Bellón Fernández y Samper Hernández, 2003: 112)[2].

De esta forma, la pretensión inicial de recabar el léxico disponible «era esencialmente pedagógica, permitía planificar la enseñanza de la lengua: qué vocabulario había que aprender y en qué orden» (Serrano y Calero, 2021: 15). No obstante, con el devenir de los tiempos surgieron estudios herederos del PPHDL y sus aplicaciones se expandieron (Herranz, 2019). Han emergido líneas de aplicación diversas: la enseñanza de español como lengua extranjera (en adelante, ELE) (Sánchez-Saus, 2021), las implicaciones cognitivas de recabar el léxico disponible (Hernández y Tomé, 2017) o el análisis de errores ortográficos (Mariscal, 2021), entre otras. Además, se ha trabajado con informantes diversos: futuros docentes (Santos Díaz, 2020; Herranz, 2020), estudiantes de ELE (Sifrar, 2012) o alumnado de Educación Secundaria (García Casero, 2013).

Sin embargo, debido a la existencia del PPHDL que toma como base a informantes preuniversitarios, como afirman Gómez Devís y Cepeda (2022), los trabajos centrados en el léxico disponible de edades infantiles no resultan muy numerosos, aun constituyendo la primera orientación de estos estudios en el ámbito hispánico (López Morales, 1973). A partir de esta primera investigación, localizada en Puerto Rico, se fueron desarrollando otras en Chile (Mena, 1986; Echeverría, 1991; Cepeda, Granada y Pome, 2014), México (Flores, 1991; Castellanos, 1991); Costa Rica (Murillo, 1993; Sánchez Corrales y Murillo, 2006), entre otros. En el terreno español los trabajos se localizan en las Islas Canarias (Samper Hernández, 2009; Samper Hernández, Hernández Cabrera y Samper Padilla, 2020), Valencia (Gómez Devís, 2019, 2021), Huelva (Prado y Galloso, 2008) y Navarra (Jiménez Berrio, 2019). Hasta la fecha solo contamos con dos estudios comparativos: el realizado por Samper Padilla, Hernández Cabrera y Samper Hernández (2019), que contrasta los repertorios grancanarios con los mexicanos y costarricenses y el recientemente abordado por Gómez Devís y Cepeda (2022), que contrapone el léxico de los escolares valencianos con los de Talca.

Unido a lo anterior, resulta interesante, para establecer comparaciones análogas, conocer el procedimiento de recogida de datos pues, si bien el PPHDL ha fijado una metodología de encuesta a través de listas abiertas por escrito en un tiempo no superior a dos minutos, los investigadores mexicanos extienden ese lapso a 3 minutos. Además, dado que los informantes más jóvenes no han accedido aún a una alfabetización completa, en esos casos, los datos son recogidos de forma oral y transcritos posteriormente. Así, para recabar el léxico disponible de los escolares se establecen dos modalidades atendiendo a la edad de los informantes:

a) Oral. En este grupo se consignan las investigaciones, principalmente dedicadas a prescolares o alumnado del primer curso de Educación Primaria o

[2] En la web www.dispolex.com puede encontrarse amplia información sobre el alcance de este proyecto.

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6376

Básica: Castellanos (1991); Flores (1991); Murillo (1993); Sánchez Corrales y Murillo (2006); Samper Hernández (2009); Cepeda, Granada y Pomes (2014); Gómez Devís (2019; 2021); Samper Hernández, Hernández Cabrera y Samper Padilla (2020).

b) Escrito. Se encuentran aquí los trabajos realizados con escolares que ya tienen asentada la escritura y pueden responder al clásico test de léxico disponible. Sus edades van desde el segundo curso de Educación Primaria o Básica al último curso de Educación Secundaria: López Morales (1973); Mena (1986); Prado y Galloso (2008); Samper Hernández (2009); Rodríguez Muñoz y Muñoz Hernández (2012); Jiménez Berrio (2019).

Pero, más allá del establecimiento de diferentes procedimientos de recogida del léxico, cabría preguntarse qué sentido tiene tomar como base el vocabulario que actualizan los escolares para tomar decisiones desde la didáctica del léxico. A este respecto, López Morales (1986) advierte que es sumamente importante para elaborar materiales didácticos conocer el vocabulario que traen consigo los niños a la escuela pues este servirá de base para elaborar los primeros materiales para la enseñanza de la lectura y la escritura. Pero, aunque se conoce el caudal léxico medio de los niños al comenzar la Educación Primaria (Clemente, 1995), no se sabe cuál es la nómina de palabras que estos niños dominan, de ahí la importancia de compilar repertorios de disponibilidad léxica de la población infantil.

A pesar de que la mayor parte de los trabajos centrados en la disponibilidad léxica en edades tempranas toman como referencia los presupuestos anteriormente citados, son escasas las investigaciones que estudian la evolución del léxico a lo largo de la escolarización y, aún más, aquellos que aportan repertorios léxicos que sirvan como base para la creación de materiales didácticos (López Morales, 1973; Samper Hernández, 2009; Jiménez Berrio, 2019). Estos repertorios pueden resultar de gran utilidad no solo para la enseñanza del español como lengua materna, sino también para la enseñanza de ELE. Como indican Hidalgo y Rufat (2022), uno de los propósitos de aplicar la disponibilidad léxica a la enseñanza de lenguas es su contribución al establecimiento de un léxico de referencia fundamentado en datos procedentes de hablantes nativos. Sifrar (2012), indica que, aunque los criterios para elaborar materiales didácticos para la enseñanza de ELE son muy amplios, nunca debe olvidarse recurrir al léxico disponible de los hablantes nativos.

Por otra parte, Krashen (2012) afirma que para que la adquisición de vocabulario en una segunda lengua sea efectiva, el discente debe estar expuesto a la lengua meta de forma que se supere ligeramente el *input* que estudiante posee (i+1) sin ser demasiado difícil, ya que esto podría frustrarlo y entraría en juego la hipótesis del filtro afectivo, provocando un rechazo hacia el aprendizaje. Así, la planificación de la adquisición léxica debe de ir aumentando con el paso de los cursos. Este *input* es imprescindible para que se lleve a cabo el *output*. Es decir: utilizar de forma útil y eficaz el vocabulario anteriormente adquirido. En este sentido, los resultados de este estudio favorecerán una adecuada selección léxica en la que se produzca una secuenciación gradual atendiendo a la madurez y la competencia lingüística de los estudiantes.

En consonancia con estos presupuestos, esta investigación pretende cubrir un hueco en el marco de la investigación en disponibilidad léxica al compilar el léxico disponible aportado por escolares malagueños de Educación Primaria en tres momentos cruciales en su trayectoria educativa: el final de cada ciclo. Se ha seleccionado el centro de interés *La escuela: muebles y materiales* por dos motivos principalmente. En primer lugar, por tratarse de un centro de interés tradicional en este tipo de estudios que permite el cotejo con otros repertorios léxicos y, en segundo lugar, por resultar este un tema

recurrente en las programaciones didácticas de ELE en los niveles de usuario básico del *Marco Común Europeo de Referencia Para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2001). Además, se ha contado con diferentes tipos de centros escolares para tratar de ofrecer una propuesta lo más ajustada posible a la realidad y aunando todo el vocabulario compilado con el fin de disminuir, en la medida de lo posible, los efectos de la segregación escolar y social encontrada (Torrents et al., 2018).

Por todo lo anterior, el objetivo central del trabajo es conocer el léxico disponible del alumnado de Educación Primaria en torno al centro de interés *La escuela: muebles y materiales*. Este objetivo general se desarrollará mediante dos objetivos específicos:

1. Analizar de forma cualitativa cuál es el léxico más disponible según el tipo de centro y ciclo educativo.

2. Conocer si existe una relación significativa entre el número de palabras que aportan los informantes y el tipo de centro y ciclo educativo.

De esta forma, contemplamos tres hipótesis principales. En primer lugar, consideramos que los alumnos asistentes a centros de compensatoria poseen unas características socioculturales desfavorecidas frente al resto, lo que puede provocar diferencias en las palabras evocadas. En segundo lugar, desde el punto de vista cuantitativo, suponemos que el caudal léxico en lengua materna será similar en todos los centros salvo en el de compensatoria, que será menor. Sin embargo, en lengua extranjera esperamos un repertorio léxico más amplio por parte de los centros bilingües. En tercer lugar, resultará esperable que el caudal léxico aumente cualitativa y cuantitativamente según los estudiantes vayan avanzando en su formación.

2. METODOLOGÍA

2.1. Participantes

Han participado 208 alumnos matriculados en diferentes centros públicos de Educación Primaria de la provincia de Málaga durante el curso 2020/2021, 117 son niños y 91 niñas. Concretamente, se han seleccionado cuatro centros educativos: un centro ordinario[3] (n=71), un centro de compensatoria (n=26), un centro bilingüe-inglés (n=61) y un centro bilingüe-francés (n=50).

Se ha contado con un grupo de cada nivel de 2.º, 4.º y 6.º de Educación Primaria en cada centro. Las edades que comprenden estos cursos son 7-8 años, 9-10 años y 11-12 años respectivamente. Se han elegido estos cursos ya que coinciden con el final de cada ciclo que compone la Educación Primaria. Esto permite ver la evolución del alumnado con respecto al léxico disponible que tienen adquirido. En la tabla 1 se observa que el número de informante no es uniforme en cada una de las variables preestratificadas. Por ello, al analizar los datos, trabajaremos con el promedio, lo que permitirá realizar comparaciones efectivas.

[3] En el sistema público de la Comunidad Autónoma de Andalucía existen tres tipos de centros de Educación Primaria Obligatoria: ordinarios –o no bilingües–, centros de compensatoria –o de difícil desempeño– (Junta de Andalucía, 2011) y centros bilingües, que pueden ser de inglés, francés o alemán (Junta de Andalucía, 2016).

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6376

Tabla 1. Distribución de la muestra

Tipo de centro			Ciclo			Total
			Primero	Segundo	Tercero	
Ordinario	Sexo	Niño	15	12	13	40
		Niña	10	12	9	31
	Total		25	24	22	71
Compensatoria	Sexo	Niño	5	3	9	17
		Niña	3	2	4	9
	Total		8	5	13	26
Bilingüe inglés	Sexo	Niño	8	14	12	34
		Niña	8	9	10	27
	Total		16	23	22	61
Bilingüe francés	Sexo	Niño	12	8	6	24
		Niña	12	6	6	23
	Total		22	14	11	47
Total	Sexo	Niño	40	37	40	115
		Niña	33	29	29	90
	Total		73	66	69	208

2.2. Instrumentos

La obtención de datos se ha realizado en dos pasos: un breve cuestionario sociológico y la prueba asociativa utilizada en los trabajos de léxico disponible basada en las recomendaciones del PPHDL (Paredes, 2012), en el que se usan listas abiertas en la que los informantes han de escribir todas las palabras que se le vienen a la mente relacionadas con un estímulo o centro de interés durante dos minutos.

2.3. Procedimiento

El primer paso para la recogida de datos consistió en la selección de los centros educativos objeto de estudio: uno ordinario, uno de compensatoria y dos centros bilingües, uno de inglés y otro de francés de la provincia de Málaga. Se ha marcado esta distinción entre centros educativos debido a que los centros bilingües y de compensatoria tienen ciertas peculiaridades que podrían tener un efecto en el vocabulario disponible.

En Andalucía, tienen consideración de centros bilingües aquellos que impartan docencia de áreas no lingüísticas de una o varias etapas educativas en una lengua extranjera en al menos un 50 % (Junta de Andalucía, 2016). Para el alumnado de Educación Primaria se establece que es obligatorio impartir como área no lingüística (ANL) en la lengua extranjera (en adelante, L2), las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza. También, de forma opcional, si el centro tiene los recursos humanos suficientes, se puede impartir en las áreas de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, Educación Física y Educación Artística.

Con respecto al centro de educación compensatoria, la normativa lo define como aquel que «se encuentre en situación de desventaja sociocultural, al perteneciente a minorías étnicas o culturales que lo precisen, a quienes por razones sociales o familiares no puedan seguir un proceso normalizado de escolarización» (Junta de Andalucía, 2003, p. 13557). El objetivo de este Plan es una mejora integral de las condiciones sociales, laborales y educativas del entorno. Por ello, estos centros cuentan con una serie de recursos y apoyos: una dotación económica complementaria, disminución de la ratio por

aula, dotación de profesorado de apoyo, refuerzo del Departamento de Orientación y prioridad en ciertas convocatorias de la Consejería.

Seleccionados los centros, se le facilitó al equipo directivo un documento para informar sobre los cuestionarios que se iban a realizar en las aulas y de su carácter anónimo, así como de los objetivos del estudio. Asimismo, se solicitó que informasen a las familias por el canal que consideraran oportuno ya que los informantes son, en todos los casos, menores de edad. Así, se requería del consentimiento familiar para participar en esta investigación.

Se le entregó al alumnado en forma de cuadernillo grapado, un cuestionario sociológico, y a continuación, una página dividida en tres partes (por delante y por detrás) con los seis centros de interés en español y en lengua extranjera[4]. Antes de iniciarlas, se explicaron detalladamente de forma oral y se resolvieron todas las dudas surgidas. Se incitó al alumnado a escribir todas las palabras que se le vinieran a la cabeza, aunque no estuvieran seguros de su escritura.

Recabados los datos, se diseñó un plan de codificación para el cuestionario sociológico y se volcó en una hoja de cálculo. Más adelante, se transcribió el léxico referido de forma literal de cada centro de interés y, a continuación, se lematizaron estas palabras siguiendo las directrices de Samper Padilla, Bellón Fernández y Samper Hernández (2003). Tras tener todos los datos codificados, se organizaron todas las palabras según el formato Salamanca, que consiste en ordenar las variables en un conjunto de cinco números, tres números que indica el informante y dos números referidos al centro de interés tomado. Detrás de este conjunto de número se añaden las palabras separadas por comas (Fernández Gómez, 2021).

Los datos se procesaron mediante el programa específico de disponibilidad léxica Dispogen II (Echevarría, Urzúa y Figueroa, 2005) que permite obtener índices generales, como número de palabras y vocablos según ciertas variables y calcular el índice de disponibilidad léxica propuesto por López-Chávez y Strasburguer-Frías (1987). Asimismo, se utilizó la aplicación https://www.nubedepalabras.es/ para obtener una visión global de las palabras según su frecuencia de aparición. Por último, se utilizó el paquete estadístico SPSS (v.22) para obtener datos descriptivos de la muestra, así como la distribución de medias según tipo de centro y ciclo.

3. RESULTADOS

Para dar respuesta al objetivo general y a los específicos se han realizado análisis cualitativos y cuantitativos. Inicialmente se presentan los datos generales de la muestra y, a continuación, según tipo de centro educativo. Se han seleccionado las 20 palabras más disponibles, así como índices que permiten su comparación, como es el promedio de palabras. Por último, se plasman los resultados de una prueba ANOVA intersujeto para conocer la relación de la variable dependiente, es decir, el número de palabras, con el tipo de centro educativo y el ciclo.

[4] Este trabajo se integra en una investigación superior que explora el léxico disponible en español y en la primera lengua extranjera del centro educativo. Los centros de interés seleccionados fueron 1) *Naturaleza*; 2) *Alimentos y bebidas*; 3) *La escuela: muebles y materiales*; 4) *Partes del cuerpo humano*; 5) *Juegos y distracciones* y 6) *Pandemia*. En este trabajo solo se muestran los resultados relativos a *La escuela: muebles y materiales* en español.

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6376

3.1. Resultados generales de la muestra

Los informantes han escrito un total de 2780 palabras y 269 vocablos diferentes. Considerándose *vocablos* al número de palabras diferentes y *palabras* a las unidades de texto totales producidas por los informantes (Santos Díaz, 2020). El promedio de palabras ha sido de 13,49. No obstante, si lo analizamos según ciclo, se observa un aumento progresivo. Así, el promedio de palabras en el primer ciclo es de 9,39, en segundo ciclo de 13,87 y el tercer ciclo es de 17,34. En lo referente al número de vocablos, los datos son 90, 147 y 204 respectivamente.

El Gráfico 1 muestra, en forma de nube de palabras, el léxico disponible del alumnado de Educación Primaria de los tres ciclos. El tamaño de las palabras viene condicionado por su frecuencia de aparición. Por ello, las palabras más frecuentes serían las que aparecen en mayor tamaño: *lápiz*, *estuche*, *goma* y *silla*, mientras que las menos frecuentes son las que se ven en menor tamaño: *altavoz*, *cartel* y *cartabón*, entre otras.

Gráfico 1. Nube de palabras del léxico disponible

Además de visualizar cuáles son las palabras más frecuentes, en el Apéndice, se recoge el repertorio del léxico disponible donde se indica tanto su frecuencia como su Índice de Disponibilidad Léxica (IDL), obtenido a partir de la fórmula de López-Chávez y Strasburguer-Frías (1987) y el porcentaje de aparición. Esas palabras vienen condicionadas por la posición de las palabras y por la frecuencia, por lo que puede ser que una palabra sea menos frecuente que otra y esté situada en el listado en una posición más adelante debido a que los informantes la hayan mencionado en posiciones anteriores.

Si comparamos las cinco palabras más disponibles en los tres ciclos, constatamos que se repiten casi en su totalidad, salvo en el primer ciclo ya que aparece *(lápices de) colores* mientras que en el segundo ciclo es sustituida por *pizarra* y por *silla* en el tercero, quizás por ser un material mucho más usado en el primer ciclo. Por orden de aparición encontramos en el primer ciclo*: lápiz, goma, estuche, pizarra* y *(lápices de) colores*. En el segundo ciclo, las más disponibles son *lápiz, mesa, estuche, pizarra* y *goma*. Por último, en el tercer ciclo se repite *lápiz* en primer lugar, seguida de *mesa, silla, estuche* y *goma*.

A continuación, analizaremos la evolución del léxico desde el primer ciclo hasta el tercero, centrándonos en la comparación de las 20 primeras palabras más utilizadas.

- El alumnado de los tres ciclos coincide en un 70 % de las palabras que son las siguientes: *lápiz, goma, estuche, pizarra, (lápices de) colores, mesa, silla, mochila, libro, rotulador, sacapuntas, bolí(grafo), tiza* y *regla*.
- Las palabras que están presentes en el primer ciclo, pero no en el tercero son las siguientes: *pegamento, tijeras, reloj, calendario, papel* y *ordenador*. Esta selección se puede deber a que durante el primer ciclo se utilizan de forma muy recurrente este tipo de materiales para manualidades y actividades. *Reloj* y *calendario* se puede deber a que se suele trabajar en la rutina diaria para facilitar la adquisición de ambos conceptos.
- Las palabras que están presentes en el tercer ciclo, pero no en el primero son las siguientes: *libreta, pizarra digital, archivador, folio, pintura* y *flauta*. Pensamos que se debe a que la mayoría de estos objetos son utilizados en mayor medida en el tercer ciclo, por ejemplo, la flauta no se suele incluir en el primer ciclo. La libreta es un material fundamental a partir del segundo ciclo, ya que en el primer ciclo los libros son fungibles y se puede trabajar en ellos, a partir del segundo ciclo, los libros forman parte del programa de gratuidad de libros. Por lo tanto, deben conservarse en el mejor estado posible y para hacer tareas se suele utilizar la libreta. Resulta interesante analizar otro tipo de palabras que han aparecido en otras posiciones del listado, como las siguientes:
    - *gel* (18), *hidrogel* (1), *gel hidroalcohólico* (14), *gel desinfectante* (6) y *mascarilla* (28): son una serie de palabras que no están directamente en el campo de la escuela, pero tras la pandemia, estos elementos han sido incluidos en el día a día del alumnado siendo un léxico adquirido en ese contexto debido a necesidades de uso.
    - Llama la atención la diferencia de *libreta* y *cuaderno*, ya que se usa para referirse al mismo objeto, la frecuencia de *libreta* es de 82 veces y *cuaderno* 5 veces.
    - Palabras como *archivador, armario, cajón, cajonera, casillero* y *rejilla* se repiten bastante al ser muy usadas en el contexto escolar. Sin embargo, no son palabras que normalmente se encuentren entre el vocabulario de ELE (Benítez, 1994; Bartol, 2006).
    - Encontramos una serie de palabras que solo aparecen en el tercer ciclo, relacionadas con el rendimiento académico o el comportamiento como son *negativos* y *sanciones*. Asimismo, aparece vocabulario más especializado de la escuela como *globo terráqueo* (en el primer ciclo se menciona como *planeta*), *acuarelas, escuadra* y *cartabón*. Otras relacionadas con estancias del colegio diferentes a las que se encuentran en el momento como *gimnasio, aparcamiento, conserjería* y *dirección*. También se menciona en el tercer ciclo figuras del centro diferentes a las más cercanas como *conserje, limpiadora* y *director* frente a las que aparecen en primer y segundo ciclo que son *tutor* o *maestro*.
    - Encontramos en el primer y segundo ciclo las palabras *jugar* y *juego* y solo en el primer ciclo la palabra *adivinanza*. Son palabras que se relacionan estrechamente con la actitud lúdica que se conserva (o se debe conservar) en este ciclo. No obstante, es

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6376

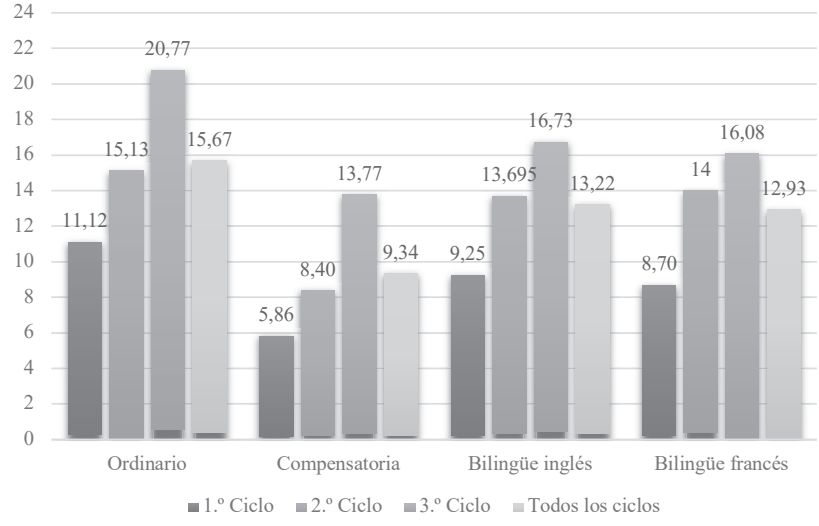
llamativo que estas palabras solo aparezcan tres veces pues el juego es un concepto ligado por naturaleza a la infancia y el juego, según Marín (2018), es la forma natural de aprender y la llave que puede abrir las puertas a la innovación y al cambio. También en primer ciclo (del centro ordinario, concretamente) encontramos la palabra *frutipuntos* que está ligado al plan educativo "Creciendo en salud". Se trata de un cartel que se pone en clase con la lista del alumnado para obtener las evidencias de sus hábitos saludables

3.2. Resultados según el tipo de centro educativo

En este apartado comentaremos los datos según el tipo de centro educativo. El Gráfico 2 muestra el promedio de palabras según tipo de centro educativo y, a su vez, por ciclo. En el centro ordinario donde se imparten todas las materias en castellano, encontramos que el promedio de palabras en la etapa de Educación Primaria es de 15,67, seguido del centro bilingüe inglés con una media de 13,22 y del bilingüe francés con un promedio de 12,93. A pesar de que el promedio en los centros bilingües es bastante similar, en el centro de compensatoria baja hasta 9,34.

Por ciclos, la mayor diferencia entre el promedio en primer ciclo y tercero se produce también en el centro ordinario, concretamente la media aumenta en 9,65 palabras, pasando de 11,12 en el primer ciclo a 20,77 en el tercero. En el resto de los centros educativos, esa diferencia se sitúa en torno a las 7 palabras. Sin embargo, en los centros bilingües encontramos que este aumento también se produce, pero en menor medida. En el centro bilingüe inglés el aumento de palabras es de 7,48 y en el centro bilingüe francés es de 7,38 palabras. En cuanto al centro de compensatoria, esa evolución es ligeramente superior con respecto a los centros bilingües, concretamente el promedio aumenta desde el primer hasta el tercer ciclo en 7,91 palabras.

Gráfico 2. Promedio de palabras según tipo de centro educativo y ciclo



Si analizamos las cinco palabras más disponibles por tipo de centro educativo, la mayoría son coincidentes y la frecuencia con la que se repiten es bastante similar, salvo

en la frecuencia de aparición de *pizarra*, que lo hace en un 84,5 % en el ordinario, en un 72,13 % en el bilingüe inglés, en un 71,42 % en el bilingüe francés y tan solo en un 20 % en el de compensatoria. En el centro ordinario aparecen: *pizarra, mesa, silla, lápiz* y *estuche*. En el centro bilingüe inglés, se repiten todas las palabras del ordinario salvo *silla* que es sustituido por *goma,* siguiendo este orden: *lápiz, estuche, pizarra, mesa* y *goma*. En el centro bilingüe francés, se repiten exactamente las mismas palabras, pero en distinto orden: *lápiz, goma, pizarra, mesa* y *estuche*. En cambio, en el centro de compensatoria es el único en el que no aparece *pizarra* y sería reemplazada por *goma*: *lápiz, estuche, mesa, goma* y *silla*.

Al establecer la comparativa entre las primeras 20 palabras que aparecen en los cuatro centros observamos que los cuatro centros coinciden en el 60 % de las palabras, estas son: *lápiz, pizarra, mesa, silla, estuche, goma, mochila, libro, (lápices de) colores, libreta, bolí(grafo)* y *sacapuntas*. Al establecer la comparativa entre el primer y tercer ciclo, constatamos lo siguiente:

- En el centro ordinario, las palabras coincidentes entre el primer y el tercer ciclo son un 55 %: *pizarra, silla, mesa, lápiz, estuche, mochila, goma, libro pizarra digital, rotulador* y *sacapuntas*. En el primer ciclo están presentes: *(lápices de) colores, calendario, tiza, reloj, ordenador, mueble, pegamento, cartel* y *papel*. En el tercer ciclo podemos ver: *bolí(grafo), libreta, flauta, ventana, archivador, cajonera, puerta, folio* y *pincel.*
- En el centro de compensatoria vemos que coincide en un 35 %: *lápiz, goma, estuche, bolí(grafo), mesa, silla* y *(lápices de) colores*. En el primer ciclo están presentes: *tijeras, pegamento, regla, cristal, papel, rotulador, chincheta* y *ceras*. En el tercer ciclo están presentes: *libro, libreta, mochila, archivador, mascarilla, pizarra, escritorio, sacapuntas, armario, ordenador, cajón, despacho* y *papelera*.
- En el centro bilingüe inglés, las palabras coincidentes son el 80 %: *goma, estuche, lápiz, pizarra, mochila, sacapuntas, bolí(grafo), mesa, libro, silla, (lápices de) colores, agenda, rotulador, pegamento, libreta* y *pintura*. En el primer ciclo encontramos: *tijeras, ceras, ordenador, hoja.* En el tercer ciclo encontramos: *regla, pizarra digital, tiza* y *estantería*.
- En el centro bilingüe francés, las palabras coincidentes son un 50 %: *lápiz, goma, estuche, pizarra, mesa, silla, libro, rotulador, sacapuntas, mochila. En el primer ciclo encontramos: (lápices de) colores, pegamento, tijeras, reloj, ventana, regla, mueble, estantería, ceras* y *puerta*. En el tercer ciclo encontramos: *papelera, bolí(grafo), libreta, folio, ordenador, pizarra digital, subrayador, armario, papel* y *cartel.*

Otras palabras que son interesantes para su estudio según el tipo de centro donde aparecen, aunque no estén presentes en un alto porcentaje, son las siguientes:

- En el centro ordinario son mencionados una serie de instrumentos no consignados en el resto de los centros: *saxofón, maracas, caja china, violín, flauta, trompeta, guitarra* y *piano eléctrico*. Esto se puede deber a que el alumnado tenga acceso a instrumentos musicales. Además, la mayoría de estas palabras aparecen únicamente en el tercer ciclo.
- En el centro de educación compensatoria aparecen dos palabras que no están presentes en el resto de los centros como son *huerto*, debido quizás a que el huerto escolar es una forma de trabajo en este tipo de centros y *despacho* que tiene connotaciones negativas ya que es el lugar donde se resuelven los asuntos graves.

Es llamativa la utilización de palabras como *ordenador* y *pizarra digital* ya que en el centro de compensatoria no solo es mucho menos frecuente, sino que *pizarra digital*

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6376

solo aparece una única vez, lo que lleva a un porcentaje de aparición del 2 %, y *ordenador* en dos ocasiones, con un porcentaje de aparición del 4 %. En cambio, *pizarra digital* aparece con una frecuencia de 16,39 % en el centro bilingüe inglés, un 22,45 % en el bilingüe francés y en un 29,58 % en el ordinario. *Ordenador* es más frecuente en el bilingüe inglés, llegando a un 24,59 % de frecuencia, seguida del bilingüe francés con un 16,33 % y del ordinario con un 7,04 %.

3.3. Resultados del efecto del tipo de centro y ciclo en el léxico disponible

A través de un análisis ANOVA factorial intersujeto, analizaremos si existen diferencias significativas entre las medias de las palabras aportadas (variable dependiente) y los diferentes subgrupos de la muestra. Para ello, estudiaremos dos tipos de efectos: 1) los efectos principales de las variables independientes "tipo de centro" y "ciclo"; 2) los efectos de interacción de ambas variables independientes, para conocer si el efecto que produce un factor cambia en función de cuál sea el valor del otro factor.
La Tabla 2 muestra las medias de palabras según los subgrupos, las cuales oscilan entre las 5,50 obtenidas por el grupo de compensatoria en primer ciclo y las 20,86 registradas en el tercer ciclo del centro ordinario. La desviación estándar se sitúa entre 2,603 y 5,607.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de la variable dependiente: palabras disponibles

Tipo de centro		Media	Desviación estándar	N
Ordinario	Primero	11,12	2,603	25
	Segundo	15,21	3,776	24
	Tercero	20,86	5,294	22
	Total	15,52	5,598	71
Compensatoria	Primero	5,50	2,449	8
	Segundo	8,40	4,393	5
	Tercero	13,77	5,069	13
	Total	10,19	5,607	26
Bilingüe-inglés	Primero	9,38	2,964	16
	Segundo	13,78	5,027	23
	Tercero	16,77	5,237	22
	Total	13,70	5,432	61
Bilingüe-francés	Primero	8,42	4,127	24
	Segundo	14,00	4,707	14
	Tercero	16,25	3,137	12
	Total	11,86	5,284	50
Total	Primero	9,23	3,623	73
	Segundo	13,94	4,710	66
	Tercero	17,42	5,478	69
	Total	13,44	5,744	208

La Tabla 3 recoge los resultados de la prueba de efectos intersujetos. En primer lugar, analizamos los efectos principales de las variables. En ambos casos, se rechaza la hipótesis nula (H0) ya que las medias marginales de las variables independientes difieren. Así, con la variable tipo de centro, la $F=14,294$ y $p<0,001$ y con el ciclo la $F=58,499$ y $p<0,001$. Por tanto, la media de palabras varía en función de esas dos variables por separado: tipo de centro y ciclo.

Con respecto a los efectos de la interacción, se acepta la hipótesis nula con $F=0,724$ y $p>0,05$. Por tanto, no existen efectos de interacción.

Tabla 3. Prueba de efectos intersujetos. Variable dependiente: palabras

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Cuadrático promedio	F	Sig.
Modelo corregido	3271,001[a]	11	297,364	16,379	,000
Interceptación	26855,135	1	26855,135	1479,245	,000
Tipo de centro	778,502	3	259,501	14,294	,000
Ciclo	2124,046	2	1062,023	58,499	,000
Tipo de centro * ciclo	78,873	6	13,145	,724	,631
Error	3558,307	196	18,155		
Total	44414,000	208			
Total corregido	6829,308	207			

a. R al cuadrado = ,479 (R al cuadrado ajustada = ,450)

Dado que la interacción no es significativa, nos centraremos en el análisis de las diferencias entre las medias marginales de los dos factores que han sido significativos ya que tienen más de dos niveles. Para ello, hemos realizado un análisis *post hoc* con ajuste de alfa mediante el procedimiento de Bonferroni. La Tabla 4 muestra que las diferencias significativas en cuanto al tipo de centro se producen entre el centro ordinario y el bilingüe inglés con respecto a los otros dos.

Tabla 4. Prueba *post hoc*: variable independiente Tipo de centro

(I) Tipo de centro		Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Ordinario	Compensatoria	5,33*	,977	,000	2,73	7,93
	Bilingüe-inglés	1,82	,744	,093	-,17	3,80
	Bilingüe-francés	3,66*	,787	,000	1,56	5,76
Compensatoria	Ordinario	-5,33*	,977	,000	-7,93	-2,73
	Bilingüe-inglés	-3,51*	,998	,003	-6,17	-,85
	Bilingüe-francés	-1,67	1,030	,643	-4,41	1,08
Bilingüe-inglés	Ordinario	-1,82	,744	,093	-3,80	,17
	Compensatoria	3,51*	,998	,003	,85	6,17
	Bilingüe-francés	1,84	,813	,146	-,32	4,01
Bilingüe-francés	Ordinario	-3,66*	,787	,000	-5,76	-1,56
	Compensatoria	1,67	1,030	,643	-1,08	4,41
	Bilingüe-inglés	-1,84	,813	,146	-4,01	,32

Se basa en las medias observadas.
El término de error es la media cuadrática (Error) = 18,155.
*. La diferencia de medias es significativa en el nivel ,05.

En cuanto a la variable referida al ciclo, la Tabla 5 muestra que se produce una diferencia estadísticamente significativa entre cada ciclo educativo, siendo como era previsible mayor la diferencia entre el primer y tercer ciclo (de 8,19), seguida de la diferencia entre primero y segundo (4,71) y, por último, la diferencia entre el segundo y tercer ciclo (3,48).

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6376

Tabla 5. Prueba *post hoc*: variable independiente Ciclo

(I) Ciclo		Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Primero	Segundo	-4,71*	,724	,000	-6,45	-2,96
	Tercero	-8,19*	,715	,000	-9,91	-6,46
Segundo	Primero	4,71*	,724	,000	2,96	6,45
	Tercero	-3,48*	,734	,000	-5,25	-1,71
Tercero	Primero	8,19*	,715	,000	6,46	9,91
	Segundo	3,48*	,734	,000	1,71	5,25

Se basa en las medias observadas.
El término de error es la media cuadrática (Error) = 18,155.
*. La diferencia de medias es significativa en el nivel ,05.

4. CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

Este estudio tenía como objetivo conocer el léxico disponible del alumnado de Educación Primaria en torno a una temática de gran relevancia en su día a día, *La escuela: muebles y materiales*. Tras realizar las pruebas de disponibilidad léxica, hemos conseguido extraer el listado de palabras más disponibles (*vid.* Apéndice), que muestra la realidad de los objetos y muebles que son empleados con más frecuencia, tales como *lápiz, estuche, goma, mesa* y *pizarra*, entre otras. Estos resultados son coincidentes con los de Herranz (2020) en su estudio realizado con futuros maestros en la Universidad Rey Juan Carlos (Madrid). Este listado puede servir como base de datos para la selección del léxico de español como lengua extranjera. Por ejemplo, ese vocabulario seleccionado formará parte del día a día de los estudiantes extranjeros que aprenden en nuestras aulas y podría utilizarse para la planificación docente de programas como el Aula Temporal de Adaptación Lingüística (Junta de Andalucía, 2007), cuyo objetivo principal es enseñar español al alumnado de origen extranjero que se incorpora a nuestras aulas. De esta forma, los docentes que han accedido a través de puestos específicos para enseñar español como lengua vehicular, podrán contar con un repertorio de vocabulario básica que podrán incluir en las actividades con el alumnado extranjero no hispanohablante.

En cuanto al objetivo específico primero, que consistía en analizar de forma cualitativa el léxico, hemos constatado un nivel de coincidencia superior al 50 % en las veinte palabras más disponibles de todos los centros escolares, excepto en el de educación compensatoria. Uno de los motivos podría ser que en ese centro existe una proporción mayor que en el resto de alumnado procedente de otros países no hispanohablantes o hispanohablantes con un sistema educativo diferente y que se han incorporado de forma tardía a nuestro sistema educativo. No obstante, estos resultados están en consonancia con lo expuesto por Torrents et al. (2018).

Asimismo, queda patente el uso de ciertos materiales con mayor frecuencia, como es el caso del centro ordinario, que se decanta más por la *pizarra digital* mientras que el bilingüe-inglés lo hace con el *ordenador*. Sin embargo, en el centro de compensatoria, quizás por utilizar otra metodología y otros espacios, no aparecen con tanta frecuencia ni *pizarra digital* ni *ordenador*, pero sí se incorporan palabras como *huerto*, al ser una realidad presente en ese contexto.

Con respecto al segundo objetivo específico, se ha constatado que existen diferencias significativas en las medias según el ciclo: aumenta progresivamente pasando desde las 9,39 palabras en el primer ciclo hasta llegar a las 17,34 en el tercero, siendo la adquisición mayor entre el primer y el segundo ciclo que entre el segundo y el tercero.

Del mismo modo, la media de palabras varía según el tipo de centro, distinguiendo dos centros con medias superiores al resto: el centro ordinario con un promedio de 15,52 palabras y el centro bilingüe-inglés con 13,70. Esas medias muestran diferencias significativas con respecto al centro bilingüe francés 11,86 palabras y el de compensatoria, con 10,19.

Este estudio abre numerosas líneas prospectivas. Inicialmente, se podría confeccionar un corpus cacográfico que permita detectar cuáles son los errores ortográficos más frecuentes para proponer materiales didácticos (Trigo, Romero y Santos Díaz, 2018). En este caso, cabe mencionar la alta aparición de errores por falta de tilde en *lápiz* y por error en la letra *r*, en la palabra *pizarra*. No obstante, una vez que se lematicen las palabras en lenguas extranjeras podrían detectarse y categorizarse los errores más frecuentes y su interferencia con la lengua materna de los estudiantes en sintonía con Santos Díaz, Trigo y Romero (2019) o Mariscal (2021).

Unido a lo anterior, resulta de gran relevancia conocer no solo el léxico en lengua materna del alumnado, sino también en lengua extranjera y cómo este puede estar condicionado por el tipo de centro (Jiménez Catalán y Ojeda, 2009), puesto que, como se ha expuesto anteriormente, dos de esos centros son bilingües de inglés y francés. Así, nuestros resultados reflejan que el promedio de palabras en español es mayor en el centro ordinario que en los bilingües, por lo que sería preciso indagar, en la línea de Lorenzo, Granados y Rico (2021), sobre los efectos que los programas bilingües están teniendo en la adquisición de lenguas no solo extranjeras, sino también en la consolidación del vocabulario en lengua materna.

Asimismo, se podría indagar sobre la formación del profesorado y las prácticas docentes según el tipo de centro de trabajo, el uso de materiales y recursos, para constatar si se relacionan con el léxico disponible del alumnado o sobre el propio léxico del profesorado (Castillo-Fadić y Sologuren, 2020). Esto nos permitiría establecer comparaciones con estudios precedentes como el de Jiménez Catalán y Agustín Llach (2017). Por último, dado que este trabajo se inserta en una investigación superior, en futuras ocasiones se podrá relacionar la disponibilidad léxica de los informantes con dos cuestiones que ofrecerían una panorámica interesante sobre la enseñanza del léxico en el contexto estudiado: la identificación de tecnicismos, coincidiendo con lo planteado por Ávila y Villena (2010), y la activación del léxico en las prácticas letradas, en consonancia con el trabajo de Lin (2012).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bartol, José Antonio. 2006. «La disponibilidad léxica». *Revista española de lingüística,* 36(1), 379–384.

Benítez, Pedro. 1994. «Léxico real/irreal en los manuales de español para extranjeros». En *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE. Español para extranjeros: didáctica e investigación*, eds. Salvador Montesa y Antonio Garrido. Málaga: ASELE, 325–333.

Castellanos, Luis. 1991. *Disponibilidad léxica de alumnos de primero y segundo grados de escuela oficial* (tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México.

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6376

Castillo-Fadić, M.ª Natalia y Sologuren, Enrique. 2020. «Léxico frecuente, riqueza léxica y estereotipos sobre la lectura de profesores en formación». *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 30(1): 69–85. https://doi.org/10.15443/RL3006

Cepeda, Milko, Granada, Maribel, y Pomes, María. 2014. «Disponibilidad léxica en estudiantes de primero básico». *Literatura y Lingüística*, 30: 181–205. http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112014000200010

Clemente, Rosa Ana. 1995. *Desarrollo del lenguaje: manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos*. Barcelona: Octaedro.

Consejo de Europa 2002. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes.

Echeverría, Max Sergio. 1991. «Crecimiento de la disponibilidad léxica en estudiantes chilenos de nivel básico y medio». En *La enseñanza del español como lengua materna*, ed. Humberto López Morales. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, 61–78.

Echeverría, Max Sergio, Urzúa, Paula y Figueroa, Israel. 2005. *Dispogen II. Programa computacional para el análisis de la disponibilidad léxica*. Concepción: Universidad de Concepción.

Fernández Gómez, María Isabel Virginia. 2021. *Estudio de Disponibilidad Léxica en estudiantes universitarios portugueses de ELE*. Tesis de Maestría: Universidade do Minho. Disponible en: http://hdl.handle.net/1822/73662.

Flores, Lucila Marcela. 1991. *Disponibilidad léxica en alumnos de primero y segundo grados de Primaria de escuela particular* (tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México.

García Casero, M.ª José. 2013. *El léxico disponible en estudiantes de 4º de Educación Secundaria Obligatoria en Santander* (Tesis doctoral). Universidad de Cantabria.

Gómez Devís, M.ª Begoña. 2019. «A propósito de las redes semánticas en el léxico disponible de escolares de primero de Educación Primaria». *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 25: 165–183. https://doi.org/10.24197/ogigia.25.2019.165-183

Gómez Devís, Mª Begoña. 2021. «Disponibilidad léxica en niños de 6 años. Alcance y proyección didáctica del corpus léxico infantil». *Cultura, Lenguaje y Representación*, XXV: 169–181. http://dx.doi.org/10.6035/clr.2021.25.10

Gómez Devís, Mª Begoña y Cepeda, Milko. 2022, en prensa. «Bases para la enseñanza del léxico: mecanismos de asociación y configuración de redes en el léxico disponible infantil». *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación,* 35(2): 1–31.

Gougenheim, George, Michéa, René, Rivenc, Paul, y Sauvageot, Aurelien. 1956. *L'élaboration du francais élémentaire*. Paris: Didier.

Gougenheim, George, Michéa, René, Rivenc, Paul, y Sauvageot, Aurelien. 1964. *L'élaboration du francais fondamental (I degré). Étude sur l'élaboration d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Paris: Didier.

Herranz, Cristina Victoria. 2019. «Estado actual de los estudios de disponibilidad léxica en España». *Lingüística Española Actual,* 41(1): 93–130.

Herranz, Cristina Victoria. 2020. *Palabra de maestro: Análisis del léxico disponible de futuros docentes.* Berlín: Peter Lang.

Hernández, Natividad, y Tomé, Carmela. 2017. «Léxico disponible en primera y segunda lengua: bases cognitivas». En *Palabra, Vocabulario, Léxico*. La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía, ed. Florencio Del Barrio. Venezia: Università Ca' Foscari, 99–122.

Hidalgo, Matías y Rufat, Anna. 2022, en prensa. «Selección del vocabulario meta en español: propuesta metodológica basada en la triangulación de fuentes léxicas». *Onomázein*, 58. https://doi.org/10.7764/onomazein.58.07

Jiménez Berrio, Felipe. 2019. *Estudio sociolingüístico del léxico disponible de escolares navarros*. Pamplona: Eunsa, Ediciones de la Universidad de Navarra.

Jiménez Catalán, Rosa M.ª y Ojeda, Julieta. 2009. «Disponibilidad léxica en inglés como lengua extranjera en dos tipos de instrucción». *Lenguaje y textos,* 30*:* 166–176.

Junta de Andalucía. 2003. *Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas*. Sevilla. BOJA núm. 118, pp. 13667-13674.

Junta de Andalucía. 2007. *Instrucciones de 15-1-2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística*. Sevilla.

Junta de Andalucía. 2011. *Instrucciones de 30 de junio de 2011 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa sobre las funciones del profesorado de apoyo en los centros docentes públicos con planes de compensación educativa.* Sevilla.

Junta de Andalucía. 2016. *Orden de 1 de agosto de 2016, por la que se modifica la Orden de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía*. Sevilla. Boja núm. 150, pp. 29–30.

Krashen, Stephen. 1982. *Principles and practice in second language acquisition.* London: Pergamon.

Lin, Jing. 2012. «La disponibilidad léxica en los estudiantes chinos de Español como Lengua Extranjera». *MarcoELE*, 14. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/14/lin-disponibilidad_lexica.pdf

López-Chávez, Juan, y Strassburger-Frías, Carlos. 1987. Otro cálculo del índice de disponibilidad léxica. Presente y perspectivas de la investigación computacional en México. *Actas del IV Simposio de la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

López-González, Antonio María. 2014. *Disponibilidad léxica. Teoría método y análisis.* Lodz: Universidad de Lodz.

López Morales, Humberto. 1973. *Disponibilidad léxica en escolares de San Juan de Puerto Rico*. Madrid: Arco/Libros.

López Morales, Humberto. 1986. *La enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español*. (2.ª ed). Madrid: Playor.

Lorenzo, Francisco, Granados, Adrián, Rico, Nuria. 2021. «Equity in Bilingual Education: Socioeconomic Status and Content and Language Integrated Learning in Monolingual Southern Europe». *Applied Linguistics,* 42(3): 393–413. https://doi.org/10.1093/applin/amaa037

Marín, Inmaculada. 2018. *¿Jugamos? Cómo el aprendizaje lúdico puede transformar la educación.* Barcelona: Editorial Paidós.

Mariscal, Alicia. 2021. *Categorización de los errores ortográficos en zonas de contacto lingüístico entre inglés y español*. Berlín: Peter Lang.

Mena, Mónica. 1986. *Disponibilidad léxica infantil en tres niveles de enseñanza básica*. (Tesis de maestría). Concepción: Universidad de Concepción.

Murillo, Marielos. 1993. «Disponibilidad léxica en los preescolares: estudio de cinco campos semánticos». *Káñima*, 17(2): 117–127.

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6376

Paredes, Florentino. 2012. «Desarrollos teóricos y metodológicos recientes de los estudios de disponibilidad léxica». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada,* 11. Disponible en: https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/177.

Prado, Josefina, y Galloso, M.ª Victoria. 2008. *Léxico disponible de Huelva. Nivel 6º de Educación Primaria*. Huelva: Universidad de Huelva.

Rodríguez Muñoz, Francisco y Muñoz Hernández, Isabel Ofelia. 2012. La disponibilidad léxica en la Educación Secundaria almeriense. Berlín: Editorial Académica Española.

Sánchez Corrales, Víctor Manuel y Murillo, Marielos. 2006. *Disponibilidad léxica de los niños preescolares costarricenses*. San José: Universidad de Costa Rica.

Sánchez-Saus, Marta. 2021. «Reflexiones en torno a la disponibilidad léxica en ELE: cuestiones historiográficas, problemas metodológicos y retos de futuro». En *Aplicaciones de la disponibilidad léxica,* eds., Maribel Serrano y M.ª Ángeles Calero. Valencia: Tirant humanidades.

Samper Hernández, Marta. 2009. *Evolución de la disponibilidad léxica en estudiantes grancanarios de enseñanza primaria y secundaria*. Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo de Gran Canaria.

Samper Hernández, Marta, Hernández Cabrera, Clara Eugenia, y Samper Padilla, José Antonio. 2020. «Incidencia del factor sexo/género en la disponibilidad léxica de niños grancanarios de 6 años». En *Lengua, sociedad y cultura. Estudios dedicados a Alberto Carcedo,* ed. Francisco Gimeno. Alicante: Universitat d'Alacant, 287–312.

Samper Padilla, José Antonio, Bellón, Juan José y Samper Hernández, Marta. 2003. «Proyecto de estudio de la disponibilidad léxica en español». En Raúl Ávila et al., *Pautas y pistas en el análisis del léxico hispano (americano)*. Madrid-Frankfurt: IberoamericanaVervuert, 27–141.

Samper Padilla, José Antonio, Hernández Cabrera, Clara Eugenia y Samper Hernández, Marta. 2019. «Disponibilidad léxica en niños grancanarios de 6 años. Comparación con México y Costa Rica». *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos,* 25, 139–163. https://doi.org/10.24197/ogigia.25.2019.139-163.

Santos Díaz, Inmaculada Clotilde. 2020. *El léxico bilingüe del futuro profesorado. Análisis y pautas para estudios de disponibilidad*. Berlín: Peter Lang.

Santos Díaz, Inmaculada Clotilde, Trigo, Ester y Romero, Manuel Francisco. 2019. «Análisis comparativos inter e intramuestrales de los errores ortográficos en estudios de disponibilidad léxica en español y en lengua extranjera». *Lingüística Española Actual,* 41(1): 131–158.

Serrano, Maribel y Calero, Mª Ángeles. 2021. *Aplicaciones de la disponibilidad léxica.* Valencia: Tirant humanidades.

Sifrar, Marjana. 2012. *Análisis comparativo de la disponibilidad léxica como lengua extranjera (ELE) y lengua materna*. Liubliana: Universidad de Liubliana.

Torrents, Dani, Merino, Rafael, García, Maribel y Valls, Ona. 2018. «El peso del origen social y del centro escolar en la desigualdad de resultados al final de la escuela obligatoria». *Papers*, 103: 29–50.

Trigo, Ester, Romero, Manuel Francisco y Santos Díaz, Inmaculada Clotilde. 2018. «Elaboración de un corpus cacográfico desde la disponibilidad léxica en estudiantes sevillanos. Un análisis para la enseñanza de la lengua». *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas,* 13: 119–131. https://doi.org/10.4995/rlyla.2018.9176

Apéndice 1. Léxico disponible en *La escuela: mobiliario y materiales*

N.º	Vocablo	IDL	Fr.	% Aparición	N.º	Vocablo	IDL	Fr.	% Aparición
1	lápiz	0,64204	172	83,495	136	pelota	0,00309	2	0,971
2	estuche	0,54097	152	73,786	137	piedra	0,00248	2	0,971
3	goma	0,53044	150	72,816	138	planeta	0,0048	2	0,971
4	mesa	0,57764	149	72,33	139	porche	0,00588	2	0,971
5	pizarra	0,51347	144	69,903	140	portaminas	0,00509	2	0,971
6	silla	0,50734	140	67,961	141	portátil	0,00574	2	0,971
7	mochila	0,3261	110	53,398	142	portería	0,00463	2	0,971
8	libro	0,31583	109	52,913	143	pósit	0,00584	2	0,971
9	libreta	0,22785	82	39,806	144	recreo	0,0043	2	0,971
10	(lápices de) colores	0,24656	81	39,32	145	rotulador de pizarra	0,00507	2	0,971
11	bolí(grafo)	0,24886	80	38,835	146	sofá	0,00578	2	0,971
12	rotulador	0,20776	69	33,495	147	táper	0,00638	2	0,971
13	sacapuntas	0,2064	69	33,495	148	tele	0,00359	2	0,971
14	pegamento	0,13677	43	20,874	149	triángulo	0,0035	2	0,971
15	regla	0,10878	40	19,417	150	ventilador	0,00403	2	0,971
16	tijeras	0,11196	38	18,447	151	álbum	0,00361	1	0,485
17	tiza	0,09516	36	17,476	152	aburrida	0,00231	1	0,485
18	pizarra digital	0,10067	35	16,99	153	acuarela	0,00289	1	0,485
19	ordenador	0,0942	31	15,049	154	adivinanzas	0,00335	1	0,485
20	estantería	0,09046	28	13,592	155	aire	0,00361	1	0,485
21	archivador	0,05275	27	13,107	156	alcohol	0,00215	1	0,485
22	ventana	0,06641	26	12,621	157	among us	0,00311	1	0,485
23	agenda	0,06116	24	11,65	158	aparcamiento	0,00119	1	0,485
24	cera (de color)	0,06404	24	11,65	159	aro	0,0016	1	0,485
25	folio (de papel)	0,05567	23	11,165	160	ascensor	0,00361	1	0,485
26	puerta	0,06306	23	11,165	161	asientos	0,00268	1	0,485
27	armario	0,06978	22	10,68	162	bañera	0,00268	1	0,485
28	mascarilla	0,05042	20	9,709	163	barras	0,00199	1	0,485
29	mueble	0,06932	19	9,223	164	botiquín	0,00249	1	0,485
30	papel	0,04313	19	9,223	165	brocha	0,00249	1	0,485
31	gel	0,04789	18	8,738	166	cables	0,00199	1	0,485
32	papelera	0,03954	17	8,252	167	caja china	0,00185	1	0,485
33	pintura	0,03916	17	8,252	168	cajón de plástica	0,00185	1	0,485
34	subrayador	0,04114	17	8,252	169	CCNN	0,00095	1	0,485
35	maestro	0,06242	16	7,767	170	CCSS	0,00102	1	0,485
36	cajón	0,03901	15	7,282	171	chincheta	0,00335	1	0,485
37	cartel	0,03452	15	7,282	172	ciencias naturales	0,00311	1	0,485
38	carpeta	0,03043	14	6,796	173	cinta	0,00128	1	0,485
39	gel hidroalcohólico	0,03515	14	6,796	174	coche	0,00128	1	0,485
40	reloj	0,04226	14	6,796	175	cocina	0,0016	1	0,485
41	Tipex	0,03826	14	6,796	176	colgador	0,00102	1	0,485
42	calendario	0,0367	13	6,311	177	collage	0,0011	1	0,485
43	cartulina	0,02565	13	6,311	178	comida	0,00311	1	0,485
44	flauta	0,02258	13	6,311	179	compañero	0,00185	1	0,485
45	profesor	0,04789	13	6,311	180	comprar	0,00199	1	0,485
46	borrador	0,02658	12	5,825	181	conserje	0,00231	1	0,485

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6376

47	botella (de agua)	0,02817	12	5,825
48	cajonera	0,0302	12	5,825
49	casillero	0,03126	12	5,825
50	agua	0,02587	10	4,854
51	examen	0,02824	10	4,854
52	pincel	0,01946	10	4,854
53	alumno	0,02115	9	4,369
54	caja	0,02553	9	4,369
55	compás	0,02463	9	4,369
56	cubo (de basura)	0,02233	9	4,369
57	patio	0,02587	9	4,369
58	escritorio	0,0268	8	3,883
59	ficha	0,0168	8	3,883
60	hoja	0,02224	8	3,883
61	luz	0,01535	8	3,883
62	pupitre	0,02899	8	3,883
63	rejilla	0,02167	8	3,883
64	baño	0,01065	7	3,398
65	pantalla digital	0,02219	7	3,398
66	piano	0,01257	7	3,398
67	trabajo	0,01288	7	3,398
68	amigo	0,02112	6	2,913
69	escalera	0,01265	6	2,913
70	gel desinfectante	0,01261	6	2,913
71	perchero	0,01489	6	2,913
72	altavoz	0,0118	5	2,427
73	campana	0,01109	5	2,427
74	cartabón	0,00872	5	2,427
75	clase	0,0146	5	2,427
76	comedor	0,01141	5	2,427
77	cuaderno	0,01759	5	2,427
78	Fixo	0,01006	5	2,427
79	instrumento	0,01079	5	2,427
80	mapa	0,00928	5	2,427
81	material	0,01622	5	2,427
82	niño	0,01378	5	2,427
83	suelo	0,01124	5	2,427
84	asignaturas	0,01216	4	1,942
85	dibujo	0,00744	4	1,942
86	matemáticas	0,01126	4	1,942
87	pared	0,00837	4	1,942
88	seño	0,01046	4	1,942
89	árbol	0,00439	3	1,456
90	acuarelas	0,00479	3	1,456
91	aire acondicionado	0,00735	3	1,456
92	barrotes	0,01185	3	1,456
93	bolsa (de aseo)	0,00542	3	1,456
182	conserjería	0,00311	1	0,485
183	corchillos	0,00185	1	0,485
184	Covid	0,00249	1	0,485
185	cremallera	0,00199	1	0,485
186	cristal	0,00418	1	0,485
187	cuidar clase	0,00485	1	0,485
188	digital	0,00311	1	0,485
189	disfraz	0,00335	1	0,485
190	edificio	0,00185	1	0,485
191	escuela	0,00289	1	0,485
192	esqueleto	0,00289	1	0,485
193	estante	0,0011	1	0,485
194	estufa	0,00249	1	0,485
195	forritos	0,0016	1	0,485
196	francés	0,00289	1	0,485
197	fregona	0,00138	1	0,485
198	gafas	0,00138	1	0,485
199	gente	0,00418	1	0,485
200	gimnasio	0,00076	1	0,485
201	global de plástica	0,00215	1	0,485
202	globo mundial	0,00088	1	0,485
203	grapas	0,00172	1	0,485
204	grifo	0,00289	1	0,485
205	guitarra	0,00128	1	0,485
206	hidrogel	0,00289	1	0,485
207	horario	0,00311	1	0,485
208	huerto	0,00215	1	0,485
209	jardín	0,00361	1	0,485
210	juego de regla	0,00215	1	0,485
211	jugar	0,00268	1	0,485
212	ladrillos	0,00485	1	0,485
213	lámpara	0,00418	1	0,485
214	lee	0,00485	1	0,485
215	lente	0,00138	1	0,485
216	letras	0,00361	1	0,485
217	lettering	0,00185	1	0,485
218	librería	0,00268	1	0,485
219	libreta de música	0,00199	1	0,485
220	lienzo	0,00148	1	0,485
221	limpiadora	0,00128	1	0,485
222	lista	0,00268	1	0,485
223	maletín	0,00361	1	0,485
224	manos	0,00215	1	0,485
225	maracas	0,00199	1	0,485
226	megafonía	0,00199	1	0,485
227	mobiliario	0,00485	1	0,485
228	monas	0,00138	1	0,485

94	cama	0,00899	3	1,456
95	canasta	0,00765	3	1,456
96	cero	0,01097	3	1,456
97	despacho	0,00914	3	1,456
98	diccionario	0,00518	3	1,456
99	escuadra	0,00563	3	1,456
100	extintor	0,00687	3	1,456
101	flor	0,00846	3	1,456
102	goma EVA	0,00499	3	1,456
103	lengua	0,00889	3	1,456
104	marcadores	0,00761	3	1,456
105	música	0,0063	3	1,456
106	percha	0,00916	3	1,456
107	plastilina	0,00456	3	1,456
108	posters	0,0049	3	1,456
109	tablero	0,00735	3	1,456
110	tambor	0,00498	3	1,456
111	taquilla	0,00956	3	1,456
112	techo	0,00701	3	1,456
113	transportador de ángulos	0,00557	3	1,456
114	tubería	0,00544	3	1,456
115	banco	0,00588	2	0,971
116	biblioteca	0,00416	2	0,971
117	cartón	0,00483	2	0,971
118	cola	0,00359	2	0,971
119	colegio	0,00682	2	0,971
120	cuento	0,00588	2	0,971
121	deberes	0,00936	2	0,971
122	desayuno	0,00459	2	0,971
123	dirección	0,00566	2	0,971
124	director	0,00539	2	0,971
125	E.F.	0,00454	2	0,971
126	educación física	0,0055	2	0,971
127	excursión	0,00448	2	0,971
128	frutipuntos	0,00483	2	0,971
129	globo terráqueo	0,00399	2	0,971
130	grapadora	0,00496	2	0,971
131	jabón	0,00403	2	0,971
132	juego	0,00904	2	0,971
133	madera	0,00542	2	0,971
134	manualidades	0,00276	2	0,971
135	pasillo	0,00636	2	0,971
229	mural	0,00199	1	0,485
230	neceser	0,00128	1	0,485
231	negativos	0,0016	1	0,485
232	normas	0,00231	1	0,485
233	papel higiénico	0,00231	1	0,485
234	partes	0,00172	1	0,485
235	parque	0,00095	1	0,485
236	pegatina	0,00138	1	0,485
237	persiana	0,00095	1	0,485
238	piano eléctrico	0,00215	1	0,485
239	pintar con tiza	0,00389	1	0,485
240	pista de baloncesto	0,00231	1	0,485
241	pistas de futbol	0,00249	1	0,485
242	pizarra táctil	0,00451	1	0,485
243	plástica	0,0011	1	0,485
244	portablock	0,0016	1	0,485
245	poyete	0,00148	1	0,485
246	proyector	0,00185	1	0,485
247	purpurina	0,00172	1	0,485
248	radiador	0,00249	1	0,485
249	ropa	0,00249	1	0,485
250	sanciones	0,00148	1	0,485
251	saxofón	0,00249	1	0,485
252	scotch	0,00082	1	0,485
253	secretaria	0,0016	1	0,485
254	sello	0,00172	1	0,485
255	sillón	0,00289	1	0,485
256	sirena	0,0016	1	0,485
257	sombrero	0,00249	1	0,485
258	stabilo	0,00095	1	0,485
259	tablet	0,0016	1	0,485
260	teclado	0,00289	1	0,485
261	terraza	0,00148	1	0,485
262	toallitas	0,00249	1	0,485
263	trompeta	0,00119	1	0,485
264	tutor	0,00311	1	0,485
265	váter	0,00268	1	0,485
266	vacuna	0,00249	1	0,485
267	valla	0,00389	1	0,485
268	violín	0,00231	1	0,485
269	zapatero	0,00172	1	0,485

Cultura, lenguaje y representación / *Culture, Language and Representation* Universitat Jaume I

Herranz-Llácer, C. V. y Gómez Devís, M.ª B. (2022): La investigación en disponibilidad léxica infantil: aplicaciones para la enseñanza de ELE. *Cultura, Lenguaje y Representación,* Vol. XXVIII, 83–101
ISSN 1697-7750 · E-ISSN 2340-4981
DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6116

La investigación en disponibilidad léxica infantil: aplicaciones para la enseñanza de ELE[1]

Research on children's lexical availability: applications for SFL teaching

CRISTINA V. HERRANZ-LLÁCER
UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS
https://orcid.org/0000-0003-2406-1951

Mª BEGOÑA GÓMEZ-DEVÍS
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
https://orcid.org/0000-0001-8829-9833

Artículo recibido el / *Article received*: 2021-09-03
Artículo aceptado el / *Article accepted*: 2022-09-07

RESUMEN: Esta investigación presenta la aportación que la disponibilidad léxica tiene en el marco de la enseñanza de Español como Lengua Extranjera y el ámbito infantil. Para poder desarrollar esta tarea se ha realizado una revisión bibliográfica sistemática que presenta aquellos trabajos publicados sobre léxico disponible. A partir de los resultados obtenidos se ha observado una baja incidencia de investigaciones sobre ELE con población escolar (hasta 12 años), en comparación con corpus adultos. En segundo lugar, también se han localizado, a parte de los dieciséis centros de interés tradicionales, treinta áreas complementarias o novedosas que coinciden con las clasificaciones desarrolladas por el MCER para la enseñanza de vocabulario en estudiantes de ELE. Finalmente, como principal conclusión, se destaca la alta adaptabilidad que presenta la disponibilidad léxica para la enseñanza de vocabulario de ELE hecho que la convierte en una opción especialmente apropiada para desarrollar esta tarea.

Palabras clave: disponibilidad léxica, Español como Lengua Extranjera, léxico infantil, enseñanza del vocabulario.

[1] Este estudio se ha desarrollado dentro de una estancia de investigación en la Universitat de València durante los meses de junio y julio de 2021 y financiada por la Universidad Rey Juan Carlos en el marco de las ayudas a la movilidad del curso 2020-2021.

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6116

ABSTRACT: This research presents the contribution that lexical availability has in the field of teaching Spanish as a Foreign Language to children. In order to develop this task, a systematic bibliographic review has been carried out to present the published works on lexical availability. From the results obtained, a low incidence of research on EFL in children's samples has been observed (up to 12 years old), compared to adult corpus. Secondly, apart from the 16 traditional centers of interest, 30 complementary or innovative areas that coincide with the classifications developed by the CEFR for teaching vocabulary to EFL students have also been found. Finally, as a main conclusion, we highlight the elevated adaptability of lexical availability for teaching vocabulary in Spanish as a foreign language, which makes it a particularly appropriate approach to develop this task.

Key words: lexical availability, Spanish as a Foreign Language, children's lexicon, vocabulary teaching.

1. INTRODUCCIÓN

La investigación en disponibilidad léxica (DL) cuenta con una larga trayectoria. Aunque los primeros estudios surgieron en Francia[2], a mediados del siglo XX (Gougenheim et al., 1956, 1964) es en el ámbito hispánico donde han manifestado mayor envergadura, especialmente a partir de los años 90 gracias al Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica (PPHDL) impulsado por López Morales. Dicho proyecto ha logrado cohesionar el conjunto de trabajos dedicados al léxico disponible de estudiantes cuya lengua es el español proporcionando un marco de referencia común y unas bases metodológicas afines (Bartol Hernández, 2006; Bellón Fernández et al., 2003; Hernández Muñoz y Borrego Nieto, 2004; Samper Padilla, 1998; Samper Padilla y Samper Hernández, 2006) que han ido reajustándose con el paso del tiempo para adaptarse a nuevos enfoques e intereses como las comunidades bilingües (Gómez-Devís y Llopis Rodrigo, 2010, 2016; López Meirama, 2008; Serrano Zapata, 2014, 2020) o el Español como Lengua Extranjera (Aabidi, 2020; Blanco San Martín et al., 2018; Herranz-Llácer y Marcos-Calvo, 2019; Hidalgo Gallardo, 2017, 2019; Mora y Jiménez Catalán, 2019; Paredes García, 2015; Paredes García y Gallego Gallego, 2019; Sánchez-Saus Laserna, 2011; Serfati, 2021; Šifrar Kalan, 2012), entre otros.

Este marco de investigación tiene como principal objetivo recoger, analizar y valorar, tanto desde perspectivas cuantitativa como cualitativa, el léxico disponible de una comunidad de habla concreta (Martínez Olmos, 2015; Serrano Zapata, 2020) a fin de elaborar diccionarios de disponibilidad léxica para las diversas zonas del mundo hispánico, de tal manera que puedan establecerse comparaciones de tipo lingüístico, etnográfico y cultural, e incluso dibujar áreas de difusión. De hecho, también nos ofrece la posibilidad de indagar el léxico, tanto desde un punto de vista individual como colectivo, atendiendo a diversas variables sociológicas como la edad, sexo, nivel sociocultural, lugar de residencia, programa educativo, etc.

[2] Los estudios primigenios se desarrollan a partir de una muestra de 416 niñas y 488 niños de nueve a doce años en cuatro departamentos franceses (Michéa, 1953).

Todas estas opciones contemplan el caso de la población infantil que todavía no presenta una adecuada destreza en la escritura y, en consecuencia, no puede realizar la prueba asociativa de manera fluida, tal y como es habitual en estos trabajos. No obstante, aunque se trata de una línea que lleva desarrollándose varias décadas en diferentes países hispanohablantes presenta, sin embargo, cierta pluralidad de actuaciones en torno a cómo recoger, analizar y valorar los corpus orales, hecho que no ocurre en los materiales escritos.

Así, como se irá exponiendo a continuación, este artículo se ocupa de presentar una revisión sistemática de los estudios de léxico disponible de niños de tres a doce años, destacando las publicaciones de los últimos veinte años. Por lo tanto, esta investigación será de especial interés para todos aquellos investigadores que se inicien en los trabajos de léxico disponible infantil ya que muestra el alcance y aplicación de dichas investigaciones. Finalmente, en la última sección del artículo, se realizará una explicación de lo que la DL puede ofrecer para la planificación de la enseñanza de ELE en niños.

2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La pauta para la revisión bibliográfica de los trabajos dedicados al léxico disponible infantil, tanto de corpus orales como escritos, fue la siguiente: en primer lugar, se decidieron las plataformas de búsqueda. En este caso la elección fue *Dialnet*, *Scielo*, *Google Scholar* y *DispoLex*[3]. En relación con los criterios de inclusión y exclusión de las publicaciones devueltas, y dado que no se aplicaron filtros, se consideró como mejor opción para determinar su idoneidad la lectura del título y resumen de todas las entradas. De esta forma, los resultados de la búsqueda realizada en junio de 2021 y según los descriptores que aparecen en la Tabla 1 son los siguientes:

Tabla 1. Resultados ofrecidos por los buscadores

	Término de Búsqueda	***Resultados***	***Válidos****
Dialnet	"Disponibilidad Léxica"	356	19
	"Léxico disponible"	265	7
	"Lexical availability"	166	1
	"Available lexicon"	36	1
SciELO	"Disponibilidad Léxica"	32	1
	"Léxico disponible"	28	4
	"Lexical availability"	36	2
	"Available lexicon"	21	0
Google Scholar	"Disponibilidad Léxica" + "primaria"	743	19
	"Léxico disponible" + "primaria"	560	2
	"Lexical availability" + "primary education"	95	2
	"Available lexicon" + "primary education"	36	1
	"Disponibilidad Léxica" + "educación básica"	197	2
	"Léxico disponible" + "educación básica"	136	2
	"Lexical availability" + "basic education"	24	1
	"Available lexicon" + "basic education"	2	0
	"Disponibilidad Léxica" + "educación infantil"	142	12
	"Léxico disponible" + "educación infantil"	98	6
	"Lexical availability" + "infant education"	3	0
	"Available lexicon" + "infant education"	0	0
	"Lexical availability" + "childhood education"	11	1
	"Available lexicon" + "childhood education"	7	1

[3]DispoLex es el punto de encuentro para todos aquellos que investiguen esta disciplina y recoge un gran número de referencias bibliográficas. Para más información se puede visitar la dirección: http://www.dispolex.com/

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6116

	Término de Búsqueda	*Resultados*	*Válidos**
DispoLex	"Primaria"	6	6
	"Básica"	2	2
	"Infantil"	2	2
		Resultados	3004
		Válidos*	94 (3,13%)

**Artículos sobre disponibilidad léxica y educación primaria, básica o infantil*

Así, tras el cribado de los resultados se decidió organizar la revisión en tres grandes bloques. En primer lugar, los trabajos de léxico disponible y educación primaria, básica o infantil hasta el año 2000. Posteriormente, las investigaciones desarrolladas desde esa fecha hasta la actualidad[4] y, por último, se dedica un espacio de reflexión con el objetivo de atender el calado y proyección de la DL en la enseñanza de vocabulario en el aula infantil de ELE.

3. LA DISPONIBILIDAD LÉXICA INFANTIL HASTA EL AÑO 1999

A mediados del siglo XX la DL nació vinculada a la enseñanza de segundas lenguas con el propósito de favorecer la adquisición del francés en las colonias. En aquel momento se vio la necesidad de fijar el léxico elemental (Gougenheim et al., 1956) y, poco más tarde, el léxico fundamental (Gougenheim et al., 1964). Desde aquellas investigaciones iniciales hasta las actuales los cambios y reajustes metodológicos han sido numerosos y de gran calado, no obstante, todavía se persigue el objetivo de catalogar y clasificar el léxico indisolublemente ligado a temas o situaciones específicas –esto es el léxico *thématique*[5]–. Este tipo de palabras, principalmente sustantivos, son consideradas tópicos del tema en cuestión y, sin duda alguna, necesarias en el intercambio comunicativo de un contexto concreto.

Si bien los inicios de esta modalidad indagatoria se dan en Francia y Canadá, es en el marco de la lengua española donde se conforma una vasta literatura y numerosos equipos de investigación, de ambos lados del Atlántico, la abordan con Humberto López Morales (1973) como máximo exponente. En cuanto a las posibilidades de estudio, de forma resumida, en la Tabla 2, se presentan las publicaciones vinculadas al ámbito infantil.

Así, iniciamos este repertorio con Mackey (1971) y su interés por el incremento del vocabulario entre niños francófonos de 9 a 12 años. Para ello empleó varios días en recoger la información por escrito dado que en cada sesión se completaban entre 2 y 3 áreas asociativas (de un total de veintidós[6]) en un tiempo máximo de 15 minutos. En su estudio observó cómo las realidades más cercanas y habituales fueron las más evocadas confirmando que el entorno influye en la organización léxica de los hablantes.

[4] Si se desea obtener una panorámica general y reciente del conjunto de trabajos de léxico disponible, se recomienda el artículo «Estado actual de los estudios de disponibilidad léxica en España» (Herranz-Llácer, 2019).

[5] Es el tipo de vocabulario que, a diferencia del frecuente o atemático –presente en cualquier acto comunicativo–, aparece solo cuando el tema o la situación comunicativa lo requieren

[6] Los 16 centros de interés habituales, también denominados tradicionales o clásicos, son los siguientes: 1. *Partes del cuerpo*, 2. *La ropa*, 3. *Partes de la casa (sin los muebles)*, 4. *Los muebles de la casa,* 5. *Alimentos y bebidas*, 6. *Objetos colocados en la mesa para la comida*, 7. *La cocina y sus utensilios*, 8. *La escuela: muebles y materiales*, 9. *Iluminación y calefacción*, 10. *La ciudad*, 11. *El campo*, 12. *Medios de transporte*, 13. *Trabajos del campo y del jardín*, 14. *Los animales*, 15. *Juegos y distracciones* y 16. *Profesiones y oficios*. Por otra parte, este autor añadió seis complementarios (*La iglesia y la vida parroquial*, *Deportes y equipamiento deportivo, Las herramientas, El automóvil y sus partes, Acciones actuales* y *Los negocios - «Des affaires»* [p. 35]).

En esta misma línea, y con similar perspectiva metodológica, Njöck (1978) recogió y comparó el léxico disponible de menores cameruneses de 6 años hasta los 14 en adelante a partir de diez centros de interés (*Las partes del cuerpo*, *Alimentos y bebidas*, *La ropa*, *La casa*, *Trabajos del campo*, *La cocina*, *El aula*, *Medios de transporte*, *Música y danza*, *Juegos y entretenimientos*). Este autor comparó los resultados del francés y el basaa (lengua bantú) incluyendo, por primera vez, el rango asociativo medio[7].

Posteriormente, en Chile destaca, por un lado, Mena Osorio (1986) quien analizó el léxico disponible escrito de estudiantes de cuarto, sexto y octavo de enseñanza básica. La investigadora limitó el tiempo a dos minutos y trabajó con un total de diez centros de interés: *Alimentos, Animales, Muebles, Transporte, Cuerpo humano, Materiales de construcción, Cocina, Ropa, Naturaleza* y *Casa*. Por otro, Echeverría y su equipo (1987) abordan la investigación en primer y tercer año de educación básica manteniendo el tiempo de la prueba escrita en dos minutos y los mismos centros de interés que Mena Osorio, a excepción del área asociativa *Materiales de construcción* a la que denominaron *Herramientas*.

También en 1987, esta vez en México, Cañizal Arévalo desarrolla su tesis de licenciatura en la que analizó a escolares de primaria terminada[8]. Los participantes tuvieron cinco minutos para escribir sus respuestas en los centros de interés *Partes del cuerpo*, *Objetos que hay en el interior de la casa, Alimentos y bebidas, Medios de transporte, Profesiones y oficios,* y *Defectos y cualidades físicas y morales*.

A partir de los años 90 se constata una trayectoria *in crescendo* gracias a los estudios publicados en distintos países de habla hispana. Entre ellos, López Chávez lidera en México un proyecto que consiguió recopilar el léxico disponible de estudiantes de preescolar y de primer a sexto grado de primaria. Los criterios básicos de dicho proyecto fueron el empleo de los 16 CC.II. tradicionales y limitar a tres minutos las respuestas. La primera publicación de este equipo fue de Julián Peña et al. (1992) cuyo trabajo pone el foco en estudiantes de quinto de primaria, aunque solo se dedica a tres de ellos (*Partes del cuerpo*, *Medios de transporte* y *Animales*). Un año más tarde, en 1993, vieron la luz siete monografías, una por cada curso, en la que López Chávez y su equipo mostraron la evolución en los distintos niveles educativos del léxico disponible infantil. Sin embargo, existen variaciones según la edad de los informantes: en general se trabaja con corpus escritos, pero en el caso de los niños más pequeños, como preescolar, se optó por grabar las respuestas orales y no emplear ningún tipo de ayuda para favorecer las respuestas.

También, en Costa Rica, la profesora Murillo Rojas (1993a, 1993b) inicia los estudios del léxico disponible en corpus orales en la etapa preescolar. Poco después, en 1996 y luego junto a Sanchez Corrales (1999) amplia la muestra a 80 informantes de preescolar y primer ciclo de educación básica (primero, segundo y tercero) observando diez centros de interés[9]. Estos trabajos limitan el tiempo de respuesta a 3 minutos y usan láminas motivadoras, junto con preguntas, para favorecer la evocación de las respuestas.

[7] Rango asociativo medio: se trata de la posición que ocupa un vocablo dentro del repertorio del informante.
[8] Las encuestas se tomaron durante la primera quincena del curso escolar en estudiantes de primer grado de secundaria.
[9] *Juegos y juguetes, Alimentos, Animales, Profesiones y oficios, Comunidad, Partes del cuerpo, Ropa y accesorios, Medios de transporte, Medios de comunicación y Familia.*

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6116

Tabla 2. Trabajos vinculados a la DL infantil publicados hasta el año 1999

País	*Total*	*Autor*	*Año*
Francia	1	Mackey	1971
Camerún	1	Njöck	1979
Chile	3	Mena Osorio	1986
		Echeverría, Herrera, Moreno y Pradenas	1987
		Echeverría	1991
Costa Rica	4	Murillo Rojas	1993
		Murillo Rojas	1993
		Sánchez y Murillo	1996
		Murillo Rojas	1999
México	9	Cañizal Arévalo	1987
		Julián Peña, Salazar Montiel y Cañizal Arévalo	1992
		López Chávez y Meza Canales	1993
		López Chávez y Madrid Guillén	1993
		López Chávez y Julián Peña	1993
		López Chávez y Bolfeta Montes de Oca	1993
		López Chávez y Flores Cervantes	1993
		López Chávez y Castellanos Medina	1993
		López Chávez y Núñez Alonso	1993

4. LA DISPONIBILIDAD LÉXICA INFANTIL DESDE 2000 HASTA LA ACTUALIDAD

Aunque es primordial recoger el léxico disponible de la población infantil, hay que esperar hasta fechas más recientes para afirmar que este tipo de trabajos toman una fuerza y envergadura notorias. Si bien se ha constatado que existe un periodo de inactividad o publicación escasa a principios de siglo –tal como indican los resultados facilitados por los buscadores–, el incremento actual, véase Tabla 3, resulta indiscutible. Cabe señalar que los estudios de este segundo periodo se dan en un contexto metodológico mucho más concreto y con el horizonte de la disponibilidad léxica preuniversitaria totalmente ajustado y generalizado. Para seguir la misma estructura que el apartado anterior se irán mencionando las investigaciones junto con el tipo de corpus recogido, el tiempo y los centros de interés utilizados. No obstante, si en algún caso no hay suficiente detalle sobre los centros estudiados basta con consultar la Tabla 4.

Iniciamos esta sección con el artículo de Murillo Rojas y Sánchez Corrales (2004) y su monografía de 2006. Los autores trabajaron con muestra de preescolares y estudiantes de primero, segundo y tercero de educación básica dedicando entre 30 y 45 minutos para responder –de forma oral– a diez centros de interés a partir de láminas motivadoras. En sendos trabajos se afianza la tesis de la necesidad de descubrir el léxico infantil para poder programar y planificar una adecuada enseñanza de la lengua. Por su parte, Mateus Ferro y Santiago Galvis (2006) abordan, a partir de encuestas escritas y asignando el tiempo habitual de dos minutos, los dieciséis centros de interés tradicionales en estudiantes de 5º y 11º grado de Bogotá (Colombia). Los resultados muestran variaciones de los repertorios léxicos según la edad y la cohesión de las áreas asociativas.

Posteriormente, ya en territorio español, Prado Aragonés y Galloso Camacho (2006, 2008), Prado Aragonés (2008) y Galloso Camacho y Prado Aragonés (2012) estudian el léxico disponible de estudiantes de 6º de educación primaria de Huelva. Para ello, recurren a los dieciséis centros de interés tradicionales, limitando las respuestas en dos minutos, aunque también incluyen cuatro complementarios (*Colores, Inmigración, Portugal* y *Salud*). En Toledo, al mismo tiempo, Manjón-Cabeza Cruz (2008a, 2008b, 2009) analizó una muestra de 72 informantes entre los 5 y los 16 años, y abordó el estudio de las redes semánticas de dos centros de interés: *Juegos y diversiones,* y *Colores*. En esta

ocasión la modalidad de encuesta fue oral con un minuto de respuesta para los niños más pequeños, mientras que para el resto fue escrita y de dos minutos.

En 2009, Samper Hernández publicó una monografía que atiende el léxico disponible de escolares de tercero y quinto de educación primaria, así como de primero y tercero de secundaria, a partir de los materiales léxicos recabados en los dieciséis centros de interés tradicionales, a los que añadió *Colores,* y con un límite de dos minutos para la prueba escrita. Por último, en ese mismo año, Jiménez Catalán y Ojeda Alba amplían el alcance de estos estudios observando el inglés como lengua extranjera en 210 niños riojanos de sexto curso de educación primaria. Tanto el tiempo asignado como los centros de interés fueron los habituales[10].

Ya en la segunda década de este periodo y volviendo al ámbito hispanoamericano, concretamente en Guatemala, Montenegro (2010) analizó los resultados aportados por 400 estudiantes de tercero y sexto de primaria en los siguientes CC.II.: *Partes del cuerpo*, *Animales*, *Alimentos*, *Medios de transporte*, *Profesiones y oficios,* y *Accidentes geográficos*. Este trabajo, como era esperable, muestra que con el mismo tiempo para escribir las respuestas (dos minutos), los estudiantes del último curso presentan mayor caudal léxico que los de tercero.

En 2012 Samper Hernández retoma su trabajo de 2009 con 320 alumnos y aborda el análisis de los anglicismos empleados por estudiantes grancanarios de las etapas primaria y secundaria en el centro de interés de *La ropa*. Por otro lado, del Moral Barrigüete (2013) investigó el colectivo de 55 escolares de sexto de primaria de la ciudad de Melilla que presentaban el español como lengua extranjera. Para ello, la autora se valió de los 16 centros de interés tradicionales y limitó en dos minutos la encuesta escrita.

Es a partir de 2014 cuando se percibe un punto de inflexión en la disponibilidad oral infantil al publicarse el estudio de 51 escolares de 6-7 años naturales de Talca de los chilenos Cepeda Guerra et al. (2014). Los criterios para la selección de los informantes fueron dos, que su lengua materna fuese el español de Chile y que se encontraran en primero de básica. Por otro lado, los criterios de exclusión fueron tres: presentar dificultades del lenguaje diagnosticadas, discapacidad intelectual o patologías asociadas al desarrollo. En su estudio solo tomaron en consideración once centros de interés, de los dieciséis tradicionales, y delimitaron el tiempo de respuesta a dos minutos. Además, se ofrecieron pistas para facilitar la evocación de respuestas que eran anotadas por el investigador.

En Navarra, por su parte, Jiménez Berrio (2015a, 2015b, 2015c, 2016), sigue los criterios metodológicos del PPHDL analizando el léxico aportado por estudiantes de cuarto y sexto de educación primaria, y segundo y cuarto de secundaria. En su investigación empleó los dieciséis centros de interés tradicionales, a los que añadió *Colores* y *Familia*. Dos de los objetivos principales fueron identificar la competencia léxica, así como el proceso de adquisición de la lengua.

Por otro lado, las contribuciones de Santos García (2015) y Santos García y García Molina (2016) indagan el español y el cora (lengua mesoamericana) en niños mexicanos de 11 y 12 años. Para ello utilizan la encuesta escrita, aunque solo atienden once centros de interés, en su mayoría novedosos, subrayando que dicha selección obedece a temáticas conocidas para los menores.

En esa misma época en Calahorra, La Rioja, Herreros Marcilla (2015, 2016) recogió una muestra de 92 inmigrantes de cuarto y quinto de primaria que presentaban el árabe como lengua materna. Esta investigación se desarrolla de manera escrita y a partir

[10] *Parts of the body, Clothes, Parts of the house, Furniture, Food and drink, Objects found at the table at meals, Kitchen utensils, School, Town, The countryside, Means of transport, Animals, Hobbies, Professions,* and *Colours.*

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6116

de cinco áreas tradicionales, más un sexto complementario denominado *España* y cuyo propósito es extraer información de carácter cultural. Al otro lado del Atlántico, en Bogotá, Henríquez Guarín et al. (2016) retomaron el corpus de léxico disponible de 2006 (5º y 11º grado) con el claro propósito de ahondar la vertiente psicolingüística en *Partes del cuerpo* presentando su análisis mediante grafos.

Retomando los corpus orales, otra vez en España, encontramos, casi de manera simultánea, los trabajos vinculados a primer curso de primaria en Valencia (Gómez-Devís, 2019, 2021) y Las Palmas de Gran Canaria (Hernández Cabrera y Samper Padilla, 2019; Samper Hernández et al., 2020 y Samper Padilla et al., 2019). La primera autora usa la grabadora a fin de evitar distracciones y limita el tiempo a dos minutos. No obstante, durante el primer minuto de la encuesta no hay estímulos complementarios que incentiven las respuestas, únicamente se proporcionan estímulos facilitadores durante el segundo minuto. En cambio, el estudio grancanario no ofrece esta posibilidad puesto que las entrevistas no fueron grabadas y, tal como apuntan los autores, en ocasiones «hubo que favorecer la continuidad de las respuestas con algún estímulo adicional» (Samper Padilla et al., 2019: 145), pero sin la posibilidad de conocer en qué momentos del tiempo asignado se utilizaron dichos estímulos.

Otra cuestión que diferencia ambos trabajos son los centros de interés investigados: la aportación grancanaria se reduce a cinco de los denominados clásicos[11] mientras que la muestra valenciana, al igual que la chilena de Cepeda Guerra et al. (2014), recoge once[12]. La metodología empleada, sin embargo, coincide en las tres muestras: el entrevistador ya tiene cierta relación con el niño y, en primer lugar, le explica la actividad que se va a desarrollar tratando de que el infante lo identifique como una actividad lúdica; en segundo lugar, el menor dispone de dos minutos para responder todas aquellas palabras que conozca sobre el CI presentado y, por último, los datos sociológicos del informante se recogen en otro momento y los facilita un adulto.

En 2019 Paiz Contreras de Campos, al igual que Gómez-Devís, graba las encuestas de 280 escolares de seis años sin ofrecer consignas ni estímulos facilitadores y empleando solo un minuto. La autora, para asegurar que se ha comprendido la tarea, realiza una prueba a modo de juego con el centro de interés *Colores* –qué no será contemplado en los resultados finales– con la consigna *¿qué viene a tu mente cuando digo colores?*

Las contribuciones más recientes seleccionadas por las plataformas de búsqueda señalan, entre otras, la de Mahecha y Mateus (2020) quienes amplían el estudio de los materiales recabados en 2006 y 2016. En esta ocasión se centran en los mecanismos lingüístico-formales y semántico-cognitivos que han activado los escolares en la tarea de producción del léxico disponible. Por otro lado, y posteriormente, en 2022 Gómez-Devís y Herranz-Llácer presentan una metodología razonada para la recolección de corpus infantiles orales con el objetivo de unificar los criterios metodológicos para futuras investigaciones. Para ello, las autoras analizan aspectos como el tiempo para responder la encuesta y el empleo de estímulos evocadores. Por último, Gómez-Devís y Cepeda Guerra (2022) y Gómez-Devís et al. (2023) aplican el programa DispoGrafo con el objetivo de describir los mecanismos de asociación y configuración de redes en el léxico disponible infantil contrastando escolares de seis años talquinos (Chile) y valencianos (España) en *Colores* y *Partes del cuerpo*.

Finalmente, como muestra de la actualidad e interés de esta línea de investigación, encontramos diversos trabajos universitarios de fin de grado, licenciatura o máster como,

[11] Son los siguientes: *Ropa*, *Alimentos y bebidas*, *Escuela*, *Animales* y *Colores*.
[12] Se trata de *Cuerpo humano*, *Ropa*, *Casa*, *Alimentos y bebidas*, *Escuela*, *La ciudad*, *Medios de transporte*, *Animales*, *Juegos y distracciones*, *Profesiones* y *Colores*.

por ejemplo, el de Comino Cerro (2017) localizado en las Islas Baleares y centrado en el campo semántico de las emociones en educación primaria. También hay que señalar el desarrollado en Saraguro (Ecuador) por Fernández Maroto (2017) que reúne 31 encuestas de niños entre 8 y 14 años en doce centros de interés (ocho de los denominados tradicionales y cuatro novedosos). Por último, entre los más recientes, se destaca el realizado en Almería por Morales Jiménez (2019) sobre el léxico disponible de 38 escolares de tercer curso de primaria en las siguientes áreas: *Comidas, Títulos de cuentos, Vacaciones, Juegos* y *Personajes fantásticos*; el de Díaz Padilla (2019) con 21 alumnos de octavo de básica de Mulchén (Chile); y el de Alemán Álvarez (2020) que se interesa por detectar las carencias y/o ausencias de vocabulario en niños de educación infantil (3-4 años).

Tabla 3. Trabajos vinculados a la DL infantil publicados a partir de 2000

País	*Total*	*Autor*	*Año*
Costa Rica	2	Murillo Rojas y Sánchez Corrales	2004
		Sánchez Corrales y Murillo Rojas	2006
Colombia	3	Mateus Ferro y Santiago Galvis	2006
		Henríquez Guarín et al.	2016
		Mahecha y Mateus	2020
Chile	4	Cepeda Guerra et al.	2014
		Díaz Padilla	2019
		Gómez-Devís y Cepeda Guerra	2022
		Gómez-Devís, Cepeda Guerra y Herranz-Llácer	2023
Ecuador	1	Fernández Maroto	2017
España	26	Prado Aragonés y Galloso Camacho	2006
		Prado Aragonés y Galloso Camacho	2008
		Prado Aragonés	2008
		Manjón-Cabeza Cruz	2008a
		Manjón-Cabeza Cruz	2008b
		Manjón-Cabeza Cruz	2009
		Jiménez Catalán y Ojeda Alba	2009
		Samper Hernández	2009
		Samper Hernández	2012
		Galloso Camacho y Prado Aragonés	2012
		del Moral Barrigüete	2013
		Jiménez Berrio	2015a
		Jiménez Berrio	2015b
		Jiménez Berrio	2015c
		Jiménez Berrio	2016
		Herreros Marcilla	2016
		Comino Cerro	2017
		Gómez-Devís	2019
		Morales Jiménez	2019
		Hernández Cabrera y Samper Padilla	2019
		Samper Padilla, Hernández Cabrera y Samper Hernández	2019
		Alemán Álvarez	2020
		Gómez-Devís	2021
		Gómez-Devís y Cepeda Guerra	2022
		Gómez-Devís y Herranz-Llácer	2022
		Gómez-Devís, Cepeda Guerra y Herranz-Llácer	2023
Guatemala	2	Montenegro	2010
		Paiz Contreras de Campos	2019
México	2	Santos García	2015
		Santos García y García Molina	2016

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6116

5. PLANIFICACIÓN LÉXICA EN LA ENSEÑANZA DE VOCABULARIO DE ELE

Tal y como se ha indicado al comienzo de este artículo, Gougenheim et al. (1956, 1964) ya señalaron el potencial de esta disciplina para la enseñanza de segundas lenguas conscientes de que la selección del léxico desde una perspectiva de frecuencia no era suficiente, pues la mayoría de unidades se consideraban atemáticas (*por*, *y*, *que…*) y muchas de las que entendían como esenciales (*carta*, *sello, servilleta*) no se trataban. En este sentido, Paredes García (2015: 3) recoge las primeras palabras que, siguiendo el índice de frecuencia, deberían considerarse: *de, la, el, en…;* es decir, fundamentalmente preposiciones, conjunciones y artículos. De hecho, si se determinase enseñar a los niños las 10 000 palabras más frecuentes del español habría vocablos que no aparecerían en el repertorio como *gallina*, *tostada* o *servilleta* (Paredes García, 2015). En consecuencia, se plantea que la disponibilidad léxica es una herramienta indispensable para la enseñanza del vocabulario (Trigo Ibáñez et al., 2021), pues proporciona un modelo lógico, ordenado y gradual. Esto permitiría trabajar numerosas unidades léxicas, pero no desde una perspectiva únicamente cuantitativa (Jiménez Berrio, 2015c), sino que también se tendría en cuenta la productividad.

De esta forma, asumiendo que desde los años 70 han ido aumentado los estudios relacionados a la enseñanza-aprendizaje del vocabulario en los que «se evidencia así un cambio de perspectiva, que camina desde la consideración del léxico como un elemento periférico en el aprendizaje de lenguas hasta la revalorización e integración del mismo» (Herreros Marcilla, 2015: 459), los resultados actuales de la disponibilidad léxica son muy valiosos, tanto para la enseñanza de la L1 como la L2 o LE, gracias a los diccionarios de léxico disponible y, como indicó López Morales (1984), a la gradación léxica.

Por otro lado, en el desarrollo de este apartado no solo se deben atender los parámetros del léxico disponible, sino también las recomendaciones del MCER (Europarat, 2003) dado que «las formas gramaticales y el vocabulario se presentan en especificaciones lingüísticas» (p. 41). En otras palabras, la enseñanza del vocabulario se realiza de forma contextualizada y la DL ya asume tales consideraciones al tomar los CC.II. como esos grandes estímulos evocadores y contextualizadores. En concreto, cuando Michéa (1953) propuso el concepto de *centro de interés*, lo recoge de la pedagogía de Decroly la cual busca dar respuesta a las necesidades e intereses de sus estudiantes; y es cuando, a través de la observación, asociación y expresión, da con él entendiéndolo como esas *ideas-fuerza* que son capaces de motivar a los estudiantes a realizar algo. En este caso la evocación/aprendizaje del léxico.

Así pues, articular la enseñanza-aprendizaje del léxico a través de CI, así como estudiar la disponibilidad a partir de dichas áreas nocionales resultan esenciales para conseguir el óptimo desarrollo de la competencia léxico-semántica de los estudiantes en cualquier etapa o nivel educativo. Buena prueba de ello son las numerosas investigaciones que hasta la fecha han indagado a partir de corpus infantiles, orales y escritos, el léxico disponible de las siguientes áreas asociativas (Tabla 4). Por un lado, encontramos trabajos que se han ceñido de forma completa o parcial a los 16 centros de interés tradicionales (v. nota 5) y otros que han decidido incluir, en mayor o menor medida, áreas asociativas novedosas y no adscritas al PPHDL (v. nota 13).

Tabla 4. Centros de interés observados a partir de 2000 en encuestas infantiles

Publicaciones	Centros de interés tradicionales	Centros de interés novedosos[13]
Murillo Rojas y Sánchez Corrales (2004); Sánchez Corrales y Murillo Rojas (2006)	1, 2, 5, 14, 15 y 16	C, D y E
Mateus Ferro y Santiago Galvis (2006)	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16	
Prado Aragonés y Galloso Camacho (2006, 2008); Prado Aragonés (2008); Galloso Camacho y Prado Aragonés (2012)	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16	A, F, G y H
Manjón-Cabeza Cruz (2008a, 2008b, 2009)	15	A
Jiménez Catalán y Ojeda Alba (2009)	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 14, 15 y 16	A
Samper Hernández (2009, 2012)	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16	A
Montenegro (2010)	1, 5, 12, 14 y 16	I
del Moral Barrigüete (2013)	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16	
Cepeda Guerra et al. (2014)	1, 2, 3, 5, 8, 10, 12, 14, 15 y 16	A
Jiménez Berrio (2015a, 2015b, 2015c, 2016)	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16	A y E
Santos García (2015)	5 y 14	B, I, J, K, L, M, N, Ñ, O, P y Y
Santos García y García Molina (2016)	1, 2, 5, 7, 8, 12, 14 y 16	B, E, J, K, L, M, Ñ, O, P, AA y BB
Henríquez Guarín et al. (2016)	1	
Herreros Marcilla (2016)	1, 5, 10, 15 y 16	Q
Fernández Maroto (2017)	1, 2, 5, 11, 12, 14, 15 y 16	H, W, X, Z
Comino Cerro (2017)		R
Gómez-Devís (2019, 2021)	1, 2, 3, 5, 8, 10, 12, 14, 15 y 16	A
Samper Padilla et al. (2019); Hernández Cabrera y Samper Padilla (2019); Samper Hernández et al. (2020)	2, 5, 8 y 14	A
Paiz Contreras de Campos (2019)	1, 2, 4, 5, 8, 10, 14, 15 y 16	F
Morales Jiménez (2019)	5 y 15	S, T y U
Díaz Padilla (2019)	1, 2, 3, 5, 7, 12 y 14	V
Alemán Álvarez (2020)	5	
Mahecha Mahecha y Mateus Ferro, (2020)	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16	
Gómez-Devís y Cepeda Guerra (2022)		A
Gómez-Devís, Cepeda Guerra y Herranz-Llácer (2023)	1	

[13] Detalle de los CC.II. catalogados como novedosos: A. *Colores,* B. *Plantas,* C. *Comunidad,* D. *Medios de comunicación,* E. *Familia,* F. *Inmigración,* G. *Portugal,* H. *Salud,* I. *Accidentes geográficos,* J. *Objetos de la casa y el patio,* K. *Lo que hay en el pueblo,* L. *El cuamil,* M. *Lo que hay en el monte,* N. *Ocupaciones,* Ñ. *Objetos para el trabajo,* O. *Objetos sagrados,* P. *Remedios,* Q. *España,* R. *Emociones,* S. *Títulos de cuentos,* T. *Vacaciones,* U. *Personajes fantásticos,* V. *Naturaleza,* W. *Útiles escolares,* X. *Instrumentos musicales,* Y. *Gobierno,* Z. *Herramientas de la agricultura,* AA. *Características de la gente*, BB. *Materiales con que están hechas las cosas*.

Herranz-Llácer, C. V. y Gómez Devís, M.ª B. (2022): La investigación en disponibilidad léxica infantil: aplicaciones para la enseñanza de ELE. *Cultura, Lenguaje y Representación,* Vol. XXVIII, 83–101
ISSN 1697-7750 · E-ISSN 2340-4981
DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6116

Como se aprecia en la Tabla 5, Bartol Hernández (2010) y Paredes García (2015) señalaron la alta relación que presentan los centros de interés tradicionales con los temas y subtemas que propone el Consejo de Europa. Asimismo, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) también contempla la enseñanza de la lengua a partir de temas que, de nuevo, pueden integrarse en los 16 centros de interés tradicionales. Por otra parte, si tomamos los centros de interés novedosos, se confirma cómo los temas y subtemas del PCIC se abordan con mayor detalle (por ejemplo: *Colores*, *Emociones, sentimientos y estados de ánimo, La salud,* etc.). Por último, Paredes García (2015) señala en su propuesta la distribución entre CC.II. tradicionales y los cuatro ámbitos del MCER (Tabla 5). Además, en la Tabla 6 se amplía esta distribución con los centros de interés novedosos o complementarios.

Tabla 5. Centros de interés del PPHDL y los ámbitos propuestos en el MCER

	Personal	Público	Profesional	Educativo
CI	1, 2, 3, 4, 6, 7, 9 y 13	5, 10, 11, 12, 14 y 15	16	8

Fuente: Paredes García (2015: 8)

Tabla 6. Centros de interés novedosos y los ámbitos propuestos en el MCER

	Personal	Público	Profesional	Educativo
CI	A, E, H, O, P, R, T, J	B, C, D, G, F, I, K, L, M, Q, S, U, V, Y, X, AA	N, Ñ, Z	W, BB

En consecuencia, y precisamente por esto, se considera que la adaptación, inclusión y/o exclusión de áreas o subáreas asociativas es una de las grandes ventajas de la disponibilidad léxica, dado que podemos recoger léxico con el objetivo de enseñarlo de una forma completamente adaptada a las necesidades reales que se tengan en ese momento. Por ello, «resulta innegable que los estudios de disponibilidad léxica deben ser la fuente preferible para seleccionar el léxico de los programas de cursos y los materiales didácticos» (Paredes García, 2015: 11), pues como indica el autor, si se quiere realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje que se ajuste a la lengua que realmente se conoce y se usa en determinadas situaciones, los materiales de la disponibilidad léxica son la mejor opción.

Tras la revisión de los centros de interés empleados hasta la fecha y ciñéndonos a los de naturaleza novedosa o complementaria observamos que los resultados actuales son muy variables. En concreto, autores como Santos García (2015) y Santos García y García Molina (2016) emplean un total de diez distintos a los tradicionales, frente a otros que no utilizan ninguno (por ejemplo, Mateus Ferro y Santiago Galvis, 2006 o del Moral Barrigüete, 2013). En detalle, la media en este tipo de centros se sitúa en 2,18, aunque la moda es 1. Entre ellos destaca como más popular *Colores* con un total de ocho investigaciones, seguido por *Familia* con tres y *Accidentes geográficos* con dos. El resto de opciones solo ha sido estudiada en una ocasión. Esto refleja la amplitud de áreas nocionales que se pueden emplear y hace que solo podamos realizar el contraste y futuros cotejos en tres centros de todos los presentados.

De este modo, desarrollar las áreas consideradas en el PCIC a partir de los resultados en los corpus disponibles de estudiantes nativos de distintas edades ofrece grandes ventajas para plantear el repertorio léxico en la enseñanza de ELE: por ejemplo para *Colores* en los primeros niveles educativos se incluiría *azul, verde, rosa, etc.,* pero a medida que la muestra de escolares va madurando se incorporarían las tonalidades que ya no se basan en el color puro (*plateado*, *multicolor*, *azul marino*, etc.). También en el caso

de *Familia* disponemos de vocablos básicos como *papá*, *mamá, hijo,* etc. a léxico más complejo como *hijo único*, *mellizo*, *hijo adoptivo,* etc. Finalmente, para *Accidentes geográficos*, vinculado al tema Geografía y naturaleza, se podrían plantear unidades léxicas como *río, montaña* o *playa* y, en el caso de hablantes más expertos los nombres de los continentes, de los océanos, de los mares, etc.

A modo de cierre, se puede asumir sin duda alguna la utilidad y versatilidad de la disponibilidad léxica para la enseñanza de ELE. Aunque de momento no se haya llegado a un consenso en la elección –inclusión o exclusión– de los CC.II. –tradicionales o novedosos– (Bartol Hernández, 2014 y Paredes García, 2014), es posible afirmar que la construcción del léxico disponible español, por parte de nativos, en diferentes cursos o etapas nos proporcionará inventarios perfectamente nivelados para la enseñanza de ELE en el ámbito infantil.

Por último, una vez demostrado el alcance e interés que proyectan los trabajos de disponibilidad léxica infantil, es necesario aclarar que, aunque en poblaciones adultas y adolescentes ya se ha probado su alta utilidad para la enseñanza de ELE, en el caso que nos ocupa los estudios elaborados hasta la fecha son todavía incipientes y escasos. Por ejemplo, Herreros Marcilla (2015, 2016), trabaja con un grupo de 20 personas de origen marroquí entre las cuales hay 5 en el rango de edad que va de los 8 a los 18 años. En la misma línea, con una muestra de 55 informantes de sexto de educación primaria de Melilla, encontramos la investigación de del Moral Barrigüete (2013) que aborda el español como segunda lengua y el árabe como lengua materna. En esta ocasión, la autora estudia los 16 centros de interés tradicionales y aboga por la ampliación de los estudios de ELE en población infantil.

5. PROSPECTIVA

En este punto se retoman los tres grandes apartados en los que se ha dividido este trabajo. En primer lugar, se ha presentado una síntesis de los trabajos dedicados a disponibilidad léxica infantil hasta el año 1999 y, en segundo término, los de 2000 hasta la actualidad. En ambos casos se ha facilitado la relación de contribuciones, junto a un sucinto resumen, para que los interesados en futuras investigaciones de DL profundicen en esta disciplina a partir de una compilación de lo publicado hasta la fecha. Como idea principal en ambos apartados se señala que, si bien el número de trabajos no es nada desdeñable, resultan escasos e incipientes, en proporción, los que están centrados en la enseñanza de ELE.

De esta forma, ya en el tercer apartado, se desarrolla una primera reflexión al considerar que los trabajos de léxico disponible con un claro propósito de la enseñanza de ELE para población infantil deben ser revisados, de manera inminente, atendiendo cuestiones esenciales como la elección de los centros de interés, el tiempo asignado según la edad de los participantes, el modelo de encuesta oral o escrita, etc. En definitiva, hay que continuar el desarrollo de una metodología común tal como ha ocurrido con la población adulta. Esto permitiría, como indica Paredes García (2014), ampliar el alcance y proyección de la enseñanza-aprendizaje de vocabulario a partir de estudios comparativos o de síntesis junto a la gradación y planificación. Aunque en la actualidad estos logros solo pueden realizarse con los 16 centros de interés tradicionales, el autor indica que, «resultaría importante incorporar ámbitos que permitan el conocimiento de otras parcelas léxicas […] que abogan por una mayor consonancia con las indicaciones contenidas en el MCER» (pp. 3–4) o el PCIC.

En este sentido, tal como expone Šifrar Kalan (2015), los repertorios disponibles permitirían planificar la enseñanza desde la perspectiva léxica, así como diseñar temas o

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6116

materiales para una enseñanza del vocabulario más secuenciada, dado que se pueden desarrollar diccionarios de diversos tipos. Entre ellos, Prado Aragonés (2010) enfatiza que los de L1 podrían ser especialmente relevantes para la L2 porque los diccionarios de frecuencia olvidan, en ocasiones, palabras comunes que si no se exponen a partir de una temática concreta no aparecerían. Además, como ya indicaron Grève y Passel (1971), la selección de criterios para la inclusión/exclusión –en este caso para los CC.II.– puede ser de tres tipos: de carácter subjetivo, de carácter objetivo a partir de la frecuencia, y de carácter objetivo a partir del uso de una palabra. Este último es el que se conseguiría con la incorporación de los repertorios de léxico disponible a la enseñanza de ELE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aabidi, Lahoussine. 2020. «La disponibilidad léxica en español de alumnos marroquíes de enseñanza media: Resultados generales». *Philologica Canariensia*, 26: 1–19.

Alemán Álvarez, Eva. 2020. *Desarrollo del caudal léxico en educación infantil: Propuesta de intervención*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de Almería.

Bartol Hernández, José Antonio. 2006. «La disponibilidad léxica». *Revista Española de Lingüística,* 36: 379–384.

Bartol Hernández, José Antonio. 2010. «Disponibilidad léxica y selección de vocabulario». En *De moneda nunca usada. Estudios filológicos dedicados a José María Enguita Utrilla*, pp 85–107. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.

Bartol Hernández, José Antonio. 2014. «Idoneidad de los centros de interés clásicos en los estudios de disponibilidad léxica aplicados al español como lengua extranjera: acerca del artículo de González Fernández». *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 16: 60.

Bellón Fernández, Juan José, Marta Samper Hernández, y José Antonio Samper Padilla. 2003. «El proyecto de estudio de la disponibilidad léxica en español». En *Pautas y pistas en el estudio del léxico hispano(americano)*, pp. 27–140. Frankfurt-Madrid: Vervuert-Iberoamericana.

Blanco San Martín, Lorena Paulina, Anita Alejandra Ferreira Cabrera, y Lorena Paulina Blanco San Martín. 2018. «Léxico disponible en tres centros de interés de aprendices de español como lengua extranjera». *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(3): 505–517. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n03a07

Cañizal Arévalo, Alva Valentina. 1987. *Disponibilidad léxica en escolares de Primaria terminada. Análisis de seis centros de interés*. Memoria de licenciatura. UNAM.

Cepeda Guerra, Milko, Maribel Granada Azcárraga, y María Pomes Correa. 2014. «Disponibilidad léxica en estudiantes de primero básico». *Literatura y lingüística*, 30: 166–181.

Comino Cerro, Ana. 2017. *Disponibilidad léxica para el campo semántico de las emociones en Educación Primaria*. [TFG]. Universitat de les Illes Balears.

Decroly, Ovide. 2007. *La función de la globalización y la enseñanza: y otros ensayos*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Del Moral Barrigüete, Cristina. 2013. «Propuesta de intervención didáctica para la enseñanza-aprendizaje del léxico en español como segunda lengua. Adaptación curricular en la enseñanza primaria». *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 19: 129–146.

Díaz Padilla, Abner Yohan Gabriel. 2019. *Disponibilidad léxica en escolares de 8° básico de Mulchén. Un estudio de caso.* Tesis de pregrado. Universidad de Concepción.

Echeverría, Max S., María Olivia Herrera, Patricio Moreno, y Francisco Pradenas. 1987. «Disponibilidad léxica en educación media». *Revista de Lingüística Teórica y*

Aplicada, 39: 87–100.

Echeverría, Max S. 1991. «Crecimiento de la disponibilidad léxica en estudiantes chilenos de nivel básico y medio». *La enseñanza del español como lengua materna, Actas del II Seminario Internacional sobre 'Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna'*. Universidad de Puerto Rico, 61–78.

Europarat (Ed.). 2003. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. https://cutt.ly/EWvZXLv

Fernández Maroto, Sara. 2017. *Aproximación a la disponibilidad léxica de alumnos del «microproyecto vacacional» de las parroquias de San Pablo de Tenta y San Lucas (Saraguro, Ecuador)* [TFG]. Universidad de Cantabria.

Galloso Camacho, María Victoria, y Josefina Prado Aragonés. 2012. «Evolución del conocimiento léxico en primaria y secundaria en el léxico disponible de Huelva». *Estudios de filología española*, 103–113.

Gómez-Devís, María-Begoña. 2019. «A propósito de las redes semánticas en el léxico disponible de escolares de primero de Educación Primaria». *Ogigia. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 25: 165–183. https://doi.org/10.24197/ogigia.25.2019

Gómez-Devís, María-Begoña. 2021. «Disponibilidad léxica en niños de 6 años. Alcance y proyección didáctica del corpus léxico infantil». *Cultura, Lenguaje y Representación*, *25*: 169–181. https://doi.org/10.6035/CLR.2021.25.10

Gómez-Devís, María-Begoña y Milko Cepeda Guerra. 2022. «Bases para la enseñanza del léxico: Mecanismos de asociación y configuración de redes en el léxico disponible infantil». *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, *35*(3), 105–134. https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.3.105

Gómez-Devís, María-Begoña, Milko Cepeda Guerra y Cristina V. Herranz-Llácer. 2023, en prensa. «Léxico disponible y redes asociativas de escolares de seis años. La configuración del lexicón en las etapas iniciales de adquisición». *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 96.

Gómez-Devís, María-Begoña y Cristina V. Herranz-Llácer. 2022. «Léxico disponible de escolares de la etapa primaria o básica: bases y propuesta metodológicas». *Pragmalingüística*, 30: 183–204. 10.25267/Pragmalinguistica.2022.i30.09

Gómez-Devís, María-Begoña, y Francesc Llopis Rodrigo. 2010. «El léxico disponible de Valencia: Convergencia conceptual». *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, 5: 53–76.

Gómez-Devís, María-Begoña, y Francesc Llopis Rodrigo. 2016. «Xarxes semàntiques en el lèxic disponible de València. Una aproximació al lexicó bilingüe». *Studia Romanica Posnaniensia*, 43(2): 65–83. https://doi.org/10.14746/strop.2016.432.004

Gougenheim, Georges, René Michéa, Paul Rivenc, y Aurélien Sauvageot. 1956. *L'élaboration du français élémentaire: Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. París: Didier.

Gougenheim, Georges, René Michéa, Paul Rivenc, y Aurélien Sauvageot. 1964. *L'elaboration du français fondamental (1er degree). Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. París:Didier.

Grève, Marcel de, y Frans van Passel. 1971. *Lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Fragua.

Henríquez Guarín, María Clara, Viviana Mahecha Mahecha, y Geral Eduardo Mateus Ferro. 2016. «Análisis de los mecanismos cognitivos del léxico disponible de cuerpo humano a través de grafos». *Lingüística y Literatura*, *69*: 229–251.

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6116

Hernández Cabrera, Clara Eugenia, y Samper Padilla, José Antonio. 2019. «Pervivencia de dialectalismos en el léxico disponible de niños grancanarios de seis años». *Lo que hablan las palabras: Estudios de Lexicología, Lexicografía y Gramática en honor de Manuel Alvar Ezquerra*, 285–298.

Hernández Muñoz, Natividad, y Julio Borrego Nieto. 2004. «Cuestiones metodológicas sobre los estudios de disponibilidad léxica». *Actas del V Congreso de Lingüística General*, 1519–1527.

Herranz-Llácer, Cristina Victoria. 2019. «Estado actual de los estudios de disponibilidad léxica en España». *Lingüística Española Actual*, I: 93–130.

Herranz-Llácer, Cristina Victoria, y Miguel Ángel Marcos-Calvo. 2019. «Análisis del léxico disponible español de extranjeros que estudian los grados de educación». *Ogigia. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 26: 5–30. https://doi.org/10.24197/ogigia.26.2019.5-30

Herreros Marcilla, María. 2015. «La disponibilidad léxica como propuesta de investigación docente: Análisis en alumnos inmigrantes no hispanohablantes». *La enseñanza de ELE centrada en el alumno,* pp. 459–468. Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE).

Herreros Marcilla, María. 2016. «Disponibilidad léxica oral en inmigrantes de origen marroquí: Análisis sociolingüístico en torno a las variables sexo, edad y años de residencia en España». En *Innovación y desarrollo en español como lengua extranjera*, pp. 126–146. Ediciones Universidad de Salamanca.

Hidalgo Gallardo, Matías. 2017. «Sobre la disponibilidad léxica en ELE: revisión de literatura». *Boletín ASELE*, 56, 83–94.

Hidalgo Gallardo, Matías. 2019. «El perfil léxico del manual de ELE Español Moderno 1 desde la óptica de la disponibilidad léxica: Posibles mejoras para la selección del vocabulario». *Ogigia. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 25: 233–257.

Instituto Cervantes. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes; Biblioteca Nueva.

Jiménez Berrio, Felipe. 2015a. *El léxico disponible de escolares navarros de primaria y secundaria obligatoria*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Navarra.

Jiménez Berrio, Felipe. 2015b. «Aspectos metodológicos en el estudio del léxico disponible de escolares de primaria y secundaria en Navarra». *Jóvenes aportaciones a la investigación lingüística*, 243–258.

Jiménez Berrio, Felipe. 2015c. «El léxico disponible de estudiantes navarros de Educación Primaria y ESO. Implicaciones para la enseñanza de vocabulario». *Tendencias en educación lingüística*, 85–102.

Jiménez Berrio, Felipe. 2016. «La disponibilidad léxica en escolares de primaria y secundaria obligatoria: Revisión historiográfica». *Diálogos entre la lengua y la literatura*, 143–159.

Jiménez Catalán, Rosa María, y Julieta Ojeda Alba. 2009. «Girls' and Boys' Lexical Availability in EFL». *ITL - International Journal of Applied Linguistics*, 158(1): 57–76. https://doi.org/10.2143/ITL.158.0.2046920

Julián Peña, Martha, Edith Salazar Montiel, y Alva Valentina Cañizal Arévalo. 1992. «Reorganización o pérdida lexical en alumnos de 5° año de primaria». *Estudios de Lingüística Aplicada*, 0 (15). https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/222/204

López Chávez, Juan et al. 1993. Colección de cuadernos de *El léxico disponible de escolares mexicanos*: 1. *Léxico disponible de preescolares* mexicanos (con Rosa Meza Canales). 2. *Léxico disponible de primer grado de primaria* (con María

Trinidad Madrid Guillén). 3. *Léxico disponible de segundo grado de primaria* (con Martha Julián Peña). 4. *Léxico disponible de tercer grado de primaria* (con Rosalía Bolfeta Montes de Oca). 5. *Léxico disponible de cuarto grado de primaria.* (con Marcela Flores Cervantes). 6. *Léxico disponible de quinto grado de primaria* (con Lilia Castellanos Medina). 7. *Léxico disponible de sexto grado de primaria* (con Eva Núñez Alonso). México: Editorial Alhambra Mexicana.

López Meirama, Belén. (Ed.). 2008. *Léxico Disponible en el español de Galicia*. Universidade Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.

López Morales, Humberto. 1973. *Disponibilidad léxica en escolares de San Juan*. Universidad de Puerto Rico, MS.

López Morales, Humberto. 1984. *Enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español*. Madrid: Playor.

Mackey, William Francis. 1971. *Le vocabulaire disponible du français: Le vocabulaire concret usuel des enfants français et acadiens, étude témoin*. París: Didier.

Mahecha Mahecha, Viviana., y Geral Eduardo Mateus Ferro. 2020. «Tipología de mecanismos cognitivos y lingüísticos que caracterizan el léxico disponible. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, *82*: 165–178. https://doi.org/10.5209/clac.68971

Manjón-Cabeza Cruz, Antonio. 2008a. «Determinación de redes semánticas naturales por medio de encuestas de disponibilidad léxica». En *El valor de la diversidad (meta)lingüística: Actas del VIII congreso de Lingüística General*, 64.

Manjón-Cabeza Cruz, Antonio. 2008b. «Redes semánticas naturales en escolares de 5 a 16 años: Los colores». *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 18.

Manjón-Cabeza Cruz, Antonio. 2009. «Léxico disponible de los juegos y diversiones en Toledo». *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 34(19): 127–144.

Martínez Olmo, Esther. 2015. *El léxico disponible de las comunidades de habla alicantinas: Estudio sociolingüístico y diccionarios*. Universidad de Alicante.

Mateus Ferro, Geral Eduardo, y Álvaro William Santiago Galvis. 2006. «Disponibilidad léxica en estudiantes bogotanos». *Folios*, 24: 3–26.

Mena Osorio, Mónica. 1986. *Disponibilidad léxica infantil en tres niveles de enseñanza básica*. Tesina. Universidad de Concepción.

Michéa, René. 1953. «Mots fréquents et mots disponibles. Un aspect nouveau de la statistique du langage». *Les Langues Modernes*, 47: 338–344.

Montenegro, Raquel. 2010. «Estudio de disponibilidad léxica en estudiantes de tercero y sexto primaria de escuelas públicas del departamento de Guatemala». *USAID: United States Agency International Development*.

Mora, Jaqueline, y Rosa María Jiménez Catalán. 2019. «Asociaciones prototípicas en la producción y disponibilidad léxica de adolescentes españoles y eslovenos en español y en inglés como lenguas extranjeras». *Verba Hispánica*, 27(1): 73–91. https://doi.org/10.4312/vh.27.1.73-91

Morales Jiménez, María Carmen. 2019. *Aproximación a un estudio de disponibilidad léxica en Almería*. [TFG]. Universidad de Almería.

Murillo Rojas, Marielos. 1993a. «Disponibilidad léxica en los preescolares: Estudio de cinco campos semánticos». *Kañina. Revista de artes y letras*, 17(2): 117–127.

Murillo Rojas, Marielos. 1993b. «Comidas y bebidas: Estudio de la disponibilidad léxica en preescolares». *Kañina. Revista de artes y letras*, 18(2): 117–133.

Murillo Rojas, Marielos. 1999. «Crecimiento de la disponibilidad léxica: Niños de

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6116

preescolar y primer ciclo de la educación básica costarricense». *Revista de filología y lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 25(2): 187–204.

Murillo Rojas, Marielos, y Víctor Sánchez Corrales. 2004. «Disponibilidad léxica y educación lingüística en niños preescolares costarricenses». En *Diccionario, Léxico y Cultura*. 215–232. Universidad de Huelva.

Njöck, Pierre E. 1978. *L'universe familier de l'enfant african*. Québec: Center International de rechercher sur le bilinguisme.

Paiz Contreras de Campos, Irma Yolanda. 2019. «Disponibilidad Léxica en estudiantes de primer grado de nivel primario de escuelas oficiales en Guatemala». *Red para Lectoescritura Inicial de Centroamérica y Caribe*, 39: 84–94.

Paredes García, Florentino. 2014. «A vueltas con la selección de "centros de interés" en los estudios de disponibilidad léxica: Para una propuesta renovadora a propósito de la disponibilidad léxica en ELE». *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 16: 54–59.

Paredes García, Florentino. 2015. «Disponibilidad léxica y enseñanza de ELE: El léxico disponible como fuente curricular y como recurso en el aula». *Linred: lingüística en la Red*, 13: 1–32.

Paredes García, Florentino, y Diego Javier Gallego Gallego. 2019. «Procedimientos neológicos en el léxico disponible de español como lengua materna y como lengua extranjera». *Ogigia. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, *25*: 109–138. https://doi.org/10.24197/ogigia.25.2019.109-138

Prado Aragonés, Josefina, y María Victoria Galloso Camacho. 2006. *Diccionario de disponibilidad léxica de los alumnos de 6º curso de Educación Primaria de Huelva*. Universidad de Huelva.

Prado Aragonés, Josefina, y María Victoria Galloso Camacho. 2008. *Léxico disponible de Huelva: Nivel 6º de educación primaria*. Universidad de Huelva.

Prado Aragonés, Josefina. 2008. «La variable sexo en el léxico disponible de alumnos de primaria y bachillerato de Huelva: Resultados cuantitativos». *Discurso y sociedad II: nuevas contribuciones al estudio de la lengua en contexto social*, 583–596.

Prado Aragonés, Josefina. 2010. «La disponibilidad léxica como referente para la lexicografía didáctica». En *Investigación lexicográfica para la enseñanza de las lenguas*, 249–269. Universidad de Málaga.

Samper Hernández, Marta. 2009. *Evolución de la disponibilidad léxica en estudiantes grancanarios de enseñanza Primaria y Secundaria*. Cabildo de Gran Canaria.

Samper Hernández, Marta. 2012. «Anglicismos en el léxico disponible de escolares grancanarios de Enseñanza Primaria y Secundaria». *Estudios de filología española*, 299–309.

Samper Hernández, Marta, Clara Eugenia Hernández Cabrera, y José Antonio Samper Padilla. 2020. «Incidencia del factor sexo/género en la disponibilidad léxica de niños grancanarios de 6 años». *Lengua, sociedad y cultura: estudios dedicados a Alberto Carcedo González*, 287–312.

Samper Padilla, José Antonio. 1998. «Criterios de edición del léxico disponible: Sugerencias». *Lingüística*, *10*, 311–333.

Samper Padilla, José Antonio, Clara Eugenia Hernández Cabrera y Marta Samper Hernández. 2019. «Disponibilidad léxica en niños grancanarios de 6 años. Comparación con México y Costa Rica». *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos*, *25*: 139–163.

Samper Padilla, José Antonio, y Marta Samper Hernández. 2006. «Aportaciones recientes de los estudios de disponibilidad léxica». *Lynx: Panorámica de estudios lingüísticos*, *5*: 5–95.

Sánchez Corrales, Víctor y Marielos Murillo Rojas. 2006. *Disponibilidad léxica de los niños preescolares costarricenses*. Editorial Universidad de Costa Rica.

Sánchez-Saus Laserna, Marta. 2011. *Bases semánticas para el estudio de los centros de interés del léxico disponible. Disponibilidad léxica de informantes extranjeros en las universidades andaluzas* [Tesis Doctoral]. Universidad de Cádiz

Santos García, Saul. 2015. «Disponibilidad léxica en náayeri (cora) y español de estudiantes bilingües de primaria: Un estudio contrastivo». *Antropología. Revista interdisciplinar del INAH*, *99*: 37–49.

Santos García, Saul, y Andrés García Molina. 2016. «Estrategias de aculturación léxica del náayeri o cora: Un estudio de disponibilidad léxica». *Boletín de lingüística*, *28*(45-46): 134–152.

Serfati, Mohamed. 2021. «La evolución del léxico disponible en ELE de los aprendices marroquíes en la enseñanza secundaria y universitaria». *Lingüística y Literatura*, *42*(79): 164–180. https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n79a09

Serrano Zapata, María Isabel. 2014. *Disponibilidad léxica en la provincia de Lleida: Estudio comparado de dos lenguas en contacto* [Tesis Doctoral]. Universitat de Lleida.

Serrano Zapata, María Isabel. 2020. «Disponibilidad léxica en las comunidades bilingües de España». En *Lengua, Sociedad y Cultura*. 313–334. Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Šifrar Kalan, Marjana. 2012. «Análisis comparativo de la disponibilidad léxica en español como lengua extranjera (ELE) y lengua materna (ELM) ». *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, *15*.

Šifrar Kalan, Marjana. 2015. «Lexical Availability and L2 Vocabulary Acquisition IBU Repository». *Journal of Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*, 192–200.

Trigo Ibáñez, Ester, Inmaculada Clotilde Santos Díaz y Guillermina Jiménez López. 2021. «Comunicarse en la escuela plurilingüe: La formación en lengua extranjera del futuro profesorado». *Revista Latina de Comunicación Social*, *79*: 53–75. https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1497

González Plasencia, Y. (2022): El futuro de la interculturalidad en Educación Primaria según la LOMLOE: análisis desde la enseñanza de ELE. *Cultura, Lenguaje y Representación,* Vol. XXVIII, 103–120
ISSN 1697-7750 · E-ISSN 2340-4981
DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6497

El futuro de la competencia intercultural en Educación Primaria según la LOMLOE: análisis desde la enseñanza de ELE

The future of interculturality in Primary Education according to the LOMLOE: analysis from the teaching of SFL

YERAY GONZÁLEZ PLASENCIA
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
https://orcid.org/0000-0002-1757-2932

Artículo recibido el / *Article received*: 2022-02-28
Artículo aceptado el / *Article accepted*: 2022-06-25

RESUMEN: En este trabajo se elabora un estudio del tratamiento de la competencia intercultural en el nuevo currículo de Educación Primaria, el cual comenzará a implementarse en el curso 2022-2023. Para ello, se abordan los tres constructos que articulan el currículo: el marco pedagógico, el perfil de salida y las áreas o ámbitos. En cuanto al perfil de salida, se estudian en profundidad los descriptores operativos; por lo que respecta a las áreas o ámbitos, se atiende a las competencias específicas y a los criterios de evaluación. Las cinco categorías que constituyen el análisis emergen de las características atribuidas a la competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras, esto es, los componentes cognitivo, afectivo, procedimental, crítico e identitario. El artículo concluye identificando fortalezas y debilidades del tratamiento de la interculturalidad en la propuesta educativa, y se sugieren acciones para la segunda concreción del currículo. Entre estas, destacan las necesidades de trabajar explícitamente la competencia simbólica y la capacidad para negociar significados culturales; de especificar cómo habrá de afrontar el alumnado la otredad; de atender a la configuración de la identidad de los estudiantes; y, finalmente, de fortalecer la formación del profesorado en el ámbito de la interculturalidad.

Palabras clave: currículo, competencia intercultural, leyes educativas, educación primaria.

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6497

ABSTRACT: This work constitutes a study of the treatment of intercultural competence in the new Primary Education basic curriculum, which will be implemented in the 2022-2023 academic year. To do this, the three constructs that organise the basic curriculum are addressed: the pedagogical framework, the output profile and the areas. Regarding the output profile, operational descriptors are studied in depth; with regard to the areas, specific competences and the assessment criteria are taken into account. The five categories that constitute the analysis emerge from the characteristics attributed to intercultural competence in the teaching of foreign languages, that is, the cognitive, affective, behavioral, critical and identity components. The paper concludes by identifying strengths and weaknesses of the treatment of interculturality in the educational proposal, and actions are suggested for the second specification of the basic curriculum. Four needs stand out: to explicitly work on symbolic competence and on the ability to negotiate cultural meanings; to specify how the students will deal with otherness; to pay attention to the configuration of the identity of the students; and, finally, to strengthen teacher training in the field of interculturality.

Key words: basic curriculum, intercultural competence, LOMLOE, primary education.

1. INTRODUCCIÓN

Nos encontramos en una fase inicial de implementación del currículo de la LOMLOE, el cual comenzará a trasladarse a la práctica docente en el curso 2022-2023. El Ministerio de Educación y Formación Profesional ha publicado un borrador curricular de Ed. Primaria (MEFP, 2021) con el ánimo de fomentar el debate público y facilitar su segunda concreción, que corresponderá a las Comunidades Autónomas[1] y a los centros. En este borrador, un dominio que sobresale es el de la educación intercultural, el cual no se recoge explícitamente en la LOE, a pesar de que se incluyeran «artículos relacionados con la atención a la diversidad cultural del alumnado» (Hernández Bravo, 2011: 93).

Por su parte, la Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras presenta una larga tradición en la investigación y didáctica de la competencia intercultural (en adelante, CI), la cual se remonta a la década de los ochenta. Actualmente, todos los documentos de referencia, tanto europeos como de la enseñanza de español como lengua extranjera (en adelante, ELE), le otorgan un lugar preferencial a este componente (Instituto Cervantes, 2006, 2012; Council of Europe, 2016, 2020). Por todo ello, consideramos oportuno analizar el currículo de la LOMLOE desde el enfoque de la enseñanza de lenguas extranjeras, con el ánimo de detectar fortalezas y debilidades y facilitar la labor que habrá de acometer el profesorado durante los próximos años.

Con tal fin, en primer lugar, se expondrán de modo muy sucinto las características y dimensiones de la CI. Posteriormente, se efectuará un análisis pormenorizado del tratamiento de esta competencia en el currículo, articulado en tres fases, las cuales respetan la estructura jerárquica del propio currículo: marco pedagógico, perfil de salida y áreas o ámbitos. Finalmente, se discutirán los resultados obtenidos y se propondrán sugerencias de mejora.

[1] Las Comunidades Autónomas que cuenten con una lengua cooficial definirán el 50 % del currículo, mientras que las restantes lo harán en un 40 %.

2. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE ELE

Si bien en este trabajo optamos por el término *competencia intercultural* (CI) –nomenclatura con mayor aceptación en la Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas– para referirnos a la capacidad para interactuar eficaz y adecuadamente con individuos cuyas identidades culturales se reconocen como diferentes (Fantini, 2006; Bennett, 2008; Borghetti, 2011), en la actualidad se emplean diversidad de expresiones como sinónimos de este concepto[2] –a saber: *competencia global, sensibilidad intercultural, cross-cultural competence,* etc.–, en buena medida motivadas por la multiplicidad de factores que afectan a la comunicación intercultural y la interdisciplinariedad de este ámbito de estudio.

No obstante, con independencia del término que se adopte, está ampliamente aceptado que la CI se compone de las dimensiones cognitiva, afectiva y procedimental Byram, 1997; Deardorff, 2006; Council of Europe, 2016; OCDE, 2018; González Plasencia, 2020), es decir, el individuo moviliza conocimientos, actitudes y destrezas cuando hace uso de esta competencia.

Además, en la última década, la enseñanza de lenguas ha incidido en la necesidad de incluir una perspectiva educativa, ética y de acción política en la CI (Risager, 2011), la cual tiene su origen en el componente crítico que ya estaba presente a finales del siglo pasado (Fantini, 1995; Byram, 1997; Chen y Starosta, 1997). Esta perspectiva tiene como propósito que el estudiante valore conscientemente su identidad y la del resto de actantes, las prácticas de sus comunidades de origen y las de las ajenas, así como el modo en que se manifiestan dichas realidades en la lengua y en la comunicación (Byram, 2012). Asimismo, la acción política supone una validación de la diferencia y la disidencia (Guilherme, 2002) mediante el cuestionamiento de las asunciones implícitas y explícitas ocultas tras los referentes culturales y las dinámicas de poder que promueven (Dervin y Hahl, 2015).

Por último, de lo anteriormente descrito se desgranan dos características importantes de la CI. La primera de ellas tiene que ver con la propia aproximación a los hechos culturales: si el alumnado ha de acercarse a manifestaciones lingüísticas y culturales ajenas, será necesario que desarrolle cierta «capacidad simbólica» que le permita no solo comunicar significados, sino entender cómo se crean y negocian esos significados en la interacción (Kramsch, 2006). Esta idea se imbrica con los conceptos de *tercer espacio* o *espacios interculturales*, los cuales ponen de manifiesto que, en un mundo globalizado como el actual, las diferencias no se perciben tanto en función de la nacionalidad de los participantes como de su «comunidad de pensamiento», entendiendo esta como el conjunto de manifestaciones cognitivas de los participantes (Arasaratnam, 2012). Este hecho enfatiza la importancia de atender a las identidades del alumnado y a cómo se muestran, esconden o reconfiguran durante la interacción con "el otro":

> […] a 'fluent fool' is no longer the person who masters a second language without any knowledge of its culture. […] [This] makes the case for the replacement of 'culture' with 'identity' as a main theoretical construct in intercultural language education. […] People can hardly be reduced to the sum of the 'large' and 'small cultures' they potentially participate in; individuals are active subjects, who feel affiliated to one group or another often in a fluid and temporary manner.
>
> (Borghetti, 2019: 35)

[2] Para una sistematización de modelos y terminología, *vd*. Spitzberg y Chagnon (2009).

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6497

En resumen, podemos describir la CI como la interrelación de cinco componentes: cognitivo –con especial énfasis en la capacidad simbólica–, afectivo, procedimental, crítico-político e identitario.

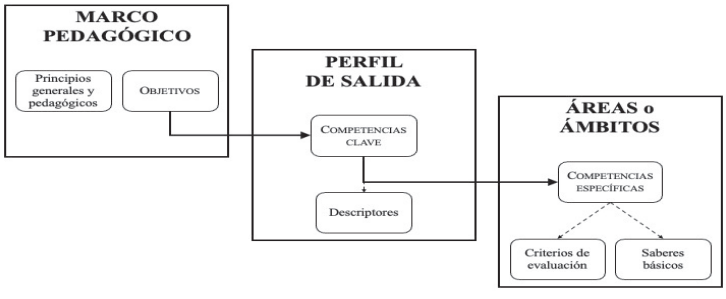
3. ANÁLISIS DEL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA LOMLOE

En el Cap. III, Art. 6 de la Ley se define el currículo como «el conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley» (BOE, 2020: 19). Como han señalado diversos especialistas (González-Calero, 2021; González Ortega y Lozano Salinas, 2021; Luengo Horcajo *et al*., 2021; López Rupérez, 2022), una de las principales modificaciones es la vuelta a un currículo competencial, en línea con la propuesta de la OCDE (2019), desapareciendo así los estándares y resultados de aprendizajes evaluables presentes en la LOMCE. Este currículo competencial se justifica porque

> desarrollar competencias permite a quien las adquiere tener una capacidad de desenvolverse en las situaciones –muchas veces, adversas– que se plantean en la sociedad, siendo la enseñanza competencial el modelo más adecuado para conseguir que el alumnado relacione los conceptos que aprende con las aplicaciones que tienen en su mundo cotidiano.
>
> (MEFP, 2020: 10)

Como no podía ser de otro modo, el currículo se especifica jerárquicamente (figura 1). El marco pedagógico lo constituyen los principios generales y pedagógicos junto con los objetivos. Por su parte, estos últimos concretizan el perfil de salida del alumnado, el cual «identifica y define, en conexión con los retos del siglo XXI, las competencias clave que el alumnado debe haber desarrollado al finalizar la educación básica» (MEFP, 2021: 8). Así, las competencias clave se yerguen como el «elemento protagonista» (González Ortega y Lozano Salinas, 2021: 60) del currículo, la «matriz que cohesiona y hacia donde convergen las distintas etapas y modalidades que constituyen la formación básica» (MEFP, 2021: 20). No obstante, dado que las competencias clave son comunes a los distintos ciclos formativos, habrá que atender a los descriptores operativos para comprobar el alcance de cada una de ellas en la Ed. Primaria. De esta manera, los descriptores actúan como puente entre el perfil de salida y las áreas o ámbitos –en concreto, entre las competencias clave y las competencias específicas–, si bien es cierto que «tienen una naturaleza mucho más descriptiva que operacional» (López Rupérez, 2022: 64). Finalmente, las áreas o ámbitos se definen mediante una serie de competencias específicas (en adelante, CE), elemento que cohesiona los criterios de evaluación y los saberes básicos, esto es, los «conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de un área» (MEFP, 2021: 4).

Figura 1. Estructura y jerarquía del currículo de la LOMLOE



3.1. La competencia intercultural en el marco pedagógico

En este primer apartado, el más general de todos, es imperativo acudir al *Documento base* (MEFP, 2020) con el propósito de examinar los presupuestos teóricos y metodológicos que se han tenido en cuenta para elaborar el currículo. Una primera aproximación evidencia que hay tres referencias de índole intercultural que articulan buena parte de la propuesta: *Competencias interculturales. Marco conceptual y operativo* (Unesco, 2017), *Competencias para una cultura democrática* (Council of Europe, 2016) y *Marco de competencia global* (OCDE, 2018), las cuales parten de un enfoque holístico, activo, crítico y supracognitivo[3] del componente intercultural. Este hecho cobra aún más importancia a la luz del informe *PISA in Focus (109),* publicado recientemente (OCDE, 2020), en el cual se concluye, por un lado, que el estudiantado de un menor nivel socioeconómico tiene menos oportunidades de aprender competencias globales e interculturales y, por otro lado, que es necesario un enfoque sistemático en vez de actividades esporádicas para cubrir satisfactoriamente estos componentes.

En lo que a la enseñanza de lenguas extranjeras se refiere, cabe destacar que remiten exclusivamente a la primera versión del *Marco Común Europeo de Referencia* (Council of Europe, 2001) y no a la actual, más aún cuando el nuevo volumen (Council of Europe, 2020) ofrece escalas y descriptores para la competencia plurilingüe y pluricultural, ausente en la primera versión: «neither pluriculturalism nor the notion of intercultural competence […] is highly developed in the CEFR book» (Council of Europe, 2020: 27). Igualmente, son notables también las ausencias de otros documentos de referencia europeos elaborados desde la Lingüística Aplicada (Council of Europe, 2008; Candelier, 2013; Huber y Reynolds, 2014) los cuales, sin duda alguna, hubieran sido muy útiles para definir los componentes crítico e identitario de la CI.

Una vez contextualizados los antecedentes y las referencias de las que parte la LOMLOE para el desarrollo de la CI, hemos de observar cómo se trasladan al marco pedagógico. Los principios –generales y pedagógicos– no profundizan en exceso, si bien enfatizan la adquisición de nociones culturales (Art. 16.2.), la aplicación de un enfoque global (Art. 16.3.), la educación emocional y en valores (Art. 19.2.) y la transversalidad e integración de competencias (Art. 19.4). Sin embargo, en los objetivos se observa una fuerte presencia de la CI, ya que, de los catorce establecidos, siete se vinculan directa o tangencialmente con esta realidad (BOE, 2020: 23-24):

> 1. Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas de forma empática, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática. (Art. 17.a)
> 2. Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor. (Art. 17.b)
> 3. Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas por motivos de etnia, orientación o identidad sexual, religión o creencias, discapacidad u otras condiciones. (Art. 17.d)

[3] Sirvan como ejemplo las cuatro dimensiones especificadas en la competencia global: «examinar cuestiones locales, globales e interculturales; participar en interacciones abiertas, adecuadas y efectivas entre culturas; comprender y aprecia las perspectivas y visiones del mundo de otras personas; y actuar a favor del bienestar colectivo y el desarrollo sostenible» (OCDE, 2018: 15).

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6497

4. Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura. (Art. 17.e)
5. Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas. (Art 17.f)
6. Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura. (Art. 17.h)
7. Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas. (Art. 17.m)

Dejando a un lado la mayor o menor adhesión de estos objetivos con la CI –compárense, por ejemplo, (2) y (3)–, todos ellos aluden a dimensiones de esta competencia: la cognitiva, ya sea atendiendo a saberes factuales de la «alta cultura» (3 y 6) o de la «baja cultura» y la «cultura comunicativa» (1, 4 y 5); la afectiva, enfatizando aspectos como la empatía, la autoconfianza o el respeto (1, 2, 3 y 7); y la crítica (1, 2 y 7). Por lo tanto, ha de reseñarse que la dimensión procedimental es la única para la que no se establece explícitamente ningún objetivo, hecho que contrasta, como se expondrá más adelante, con el contenido de las competencias específicas. Igualmente, ninguno de los objetivos incide en la conformación de la identidad lingüístico-cultural del alumnado, si bien en este aspecto la propuesta es coherente, dado que es el aspecto que menor peso presenta en las posteriores concreciones del currículo.

3.2. La competencia intercultural en el perfil de salida

El perfil de salida actúa como garante de la enseñanza básica, dado que cualquier estudiante que supere la formación obligatoria sabrá «movilizar los aprendizajes adquiridos para responder a los principales desafíos a los que deberá hacer frente a lo largo de su vida» (MEFP, 2021: 21)[4]. Entre los diez desafíos que se mencionan, uno de ellos conecta inexorablemente con la CI: «cooperar y convivir en sociedades abiertas y cambiantes, valorando la diversidad personal y cultural como fuente de riqueza e interesándose por otras lenguas y culturas» (MEFP, 2021: 21). Igualmente, en relación con la interculturalidad, se explicita que estos desafíos suponen adoptar una posición ética, respetar el bien común, trascender la mirada local y comprometerse de modo global.

El correlato a estos desafíos se encuentra en las ocho competencias clave –a saber: competencia en comunicación lingüística (en adelante, CL); competencia plurilingüe (CP); competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM, por sus siglas en inglés); competencia digital (CD); competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA); competencia ciudadana (CC); competencia emprendedora (CEM); y competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)–, las cuales son definidas siguiendo la estela de otros marcos generales[5] (Unión Europea, 2018; OCDE, 2019). Como ya se advirtió previamente, estas competencias se concretizan mediante una serie de descriptores operativos que permitirán conectar las competencias clave con las competencias específicas, lo cual «resuelve el problema de un aprendizaje bifocal (áreas, competencias) planteado en diseños curriculares anteriores» (Luengo Horcajo *et al.*,

[4] Puesto que se trata de un borrador y los anexos suponen casi el 90 % de la extensión, citamos por las páginas totales del documento.
[5] No obstante, se modifican la denominación de dos competencias: «competencia en lectoescritura» por «competencia en comunicación lingüística» y «competencia multilingüe» por «competencia plurilingüe». Dado el carácter de esta investigación, ha de aclararse que en esta última se opta por el término «plurilingüe» en vez de «multilingüe» para respetar la nomenclatura preferente en el Consejo de Europa.

2021: 14). En total se ofrecen 34 descriptores para la Ed. Primaria, de los cuales 7 están vinculados con la CI (tabla 1).

Tabla 1. Descriptores operacionales de las competencias clave en Ed. Primaria que implican CI.

Total	***Resumen***							
(7/34)	CL (1/5)	CP (1/3)	STEM (0/5)	CD (0/5)	CPSAA (0/5)	CC (2/4)	CEM (0/3)	CCEC (3/4)
	Descriptores operativos							
CL (1/5)	CL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la gestión dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, detectando los usos discriminatorios de la lengua, así como los abusos de poder a través de la misma, para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético del lenguaje.							
CP (1/3)	CP3. Conoce y respeta la diversidad lingüística y cultural presente en su entorno, reconociendo y comprendiendo su valor como factor de diálogo, para mejorar la convivencia.							
CC (2/4)	CC1. Entiende los hechos históricos y sociales más relevantes relativos a su propia identidad y cultura, reflexiona sobre las normas de convivencia, y las aplica de manera constructiva, dialogante e inclusiva en cualquier contexto. CC3. Reflexiona y dialoga sobre valores y problemas éticos de actualidad, comprendiendo la necesidad de respetar diferentes culturas y creencias, cuidar el entorno, rechazar prejuicios y estereotipos, y oponerse a cualquier forma de discriminación y violencia.							
CCEC (3/4)	CCEC1. Conoce, aprecia críticamente, respeta y promueve los aspectos esenciales del patrimonio cultural y artístico de cualquier época, valorando la libertad de expresión y el enriquecimiento inherente a la diversidad cultural y artística, para construir su propia identidad. CCEC2. Reconoce y se interesa por las especificidades e intencionalidades de las manifestaciones artísticas y culturales más destacadas del patrimonio, a través de sus lenguajes y elementos técnicos, en diversos medios y soportes, en un contexto en continua transformación. CCEC3. Enriquece y construye su identidad, interactuando con el entorno y la sociedad, a través de la expresión cultural y artística creativa, integrando su propio cuerpo y desarrollando sus capacidades afectivas, con actitud abierta e inclusiva con los demás.							

Como puede observarse, en la mitad de las competencias clave se ofrece algún descriptor que atiende a la CI del alumnado, destacando entre ellas la CCEC, con tres de sus cuatro descriptores. Si bien estos descriptores mantienen, de un modo general, el mismo enfoque que los objetivos, puesto que aluden a aspectos cognitivos (CP3, CC1, CCEC1, CCEC2), comunicativos (CL5, CP3), afectivos (CP3, CC3, CCEC3) y críticos (CL5, CC1, CC3, CCEC1), ha de apreciarse una notable diferencia, dado que en este caso sí se enfatiza la cuestión identitaria del individuo (CC1, CCEC1 y CCEC3). De modo análogo, la propia redacción de los descriptores implica recursos procedimentales (*gestionar, detectar, reconocer, reflexionar,* etc.), hecho que se explicitará con mayor detalle en las competencias específicas de cada área o materia.

3.3. La competencia intercultural en las áreas

Una vez identificados los descriptores operativos que trabajan la CI, el último nivel de análisis debe centrarse en cómo se relacionan estos con las competencias

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6497

específicas (CE), definidas como los elementos de conexión entre el perfil de salida y los saberes básicos y los criterios de evaluación de cada área (MEFP, 2021: 4). Es imprescindible acudir a esta tercera concreción del currículo porque las competencias clave son transversales, de modo que no existe correspondencia unívoca entre estas –o sus descriptores– y un área. Para ello, se efectuarán dos análisis: en primer lugar, se expondrá la propia relación que ofrece el currículo (tabla 2); en segundo lugar, siguiendo el contenido de los criterios de evaluación de cada CE, se atenderá a cómo se relacionan estas con las dimensiones de la CI, distinguiendo entre áreas y ciclos de la Ed. Primaria.

Tabla 2. Correspondencias entre descriptores operacionales que implican CI y las CE de cada área[6].

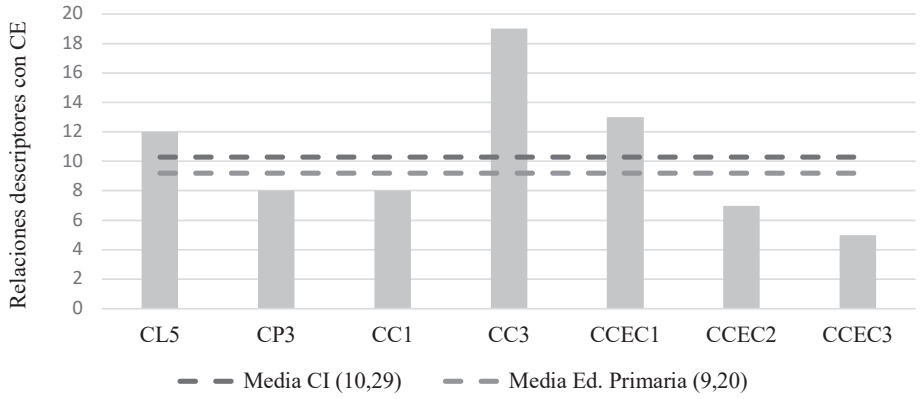
	Con. Medio	***Ed. Artíst.***	***Ed. Física***	***Ed. Valores***	***Lengua y liter.***	***Lengua extran.***	***Mate.***	***Total Ap. (%)***	***Total CE (%)***
CL5	CE6 CE9*		CE3	CE2* CE3 CE4	CE1* CE10	CE3 CE4* CE6*	CE6	12/72 (16,67)	12/46 (26,09)
CP3	CE8*	CE1* CE2* CE4			CE1*	CE4* CE6*	CE8*	8/72 (11,11)	8/46 (17,39)
CC1	CE6 CE7 CE8* CE9*	CE1*		CE1 CE2*	CE1*			8/72 (11,11)	8/46 (17,39)
CC3	CE4 CE6 CE7 CE8* CE9*	CE2*	CE1 CE3 CE4*	CE1 CE2* CE3 CE4	CE1* CE10	CE3 CE4* CE6*	CE8*	19/72 (26,39)	19/46 (41,30)
CCEC1	CE5 CE8* CE9*	CE1* CE2*	CE4*	CE2*	CE1* CE7 CE8	CE4* CE6*	CE5	13/72 (18,06)	13/42 (30,95)
CCEC2		CE1* CE2*	CE4*		CE7 CE8	CE1	CE2	7/72 (9,72)	7/42 (16,67)
CCEC3		CE3 CE4	CE4*		CE7 CE8			5/72 (6,94)	5/42 (11,90)
CE/CE	6/9	4/4	3/5	4/4	4/10	4/6	4/8		
Ap. CE	15	11	7	10	13	11	5		
Peso CI área (%)	15/62 (24,19)	11/31 (35,48)	7/27 (25,93)	10/28 (35,71)	13/72 (18,05)	11/42 (26,19)	5/51 (9,80)		
Peso área CI (%)	15/72 (20,83)	11/72 (15,28)	7/72 (9,72)	10/72 (13,89)	13/72 (18,05)	11/72 (15,28)	5/72 (6,94)		

Por un lado, una lectura horizontal de la tabla nos permite comprender tanto la importancia que se le otorga a la CI en la Ed. Primaria como su carácter transversal. Según

[6] Las competencias específicas (CE) se numeran siguiendo la propuesta del currículo (MEFP, 2021). Aquellas marcadas con asterisco (*) son las que más apariciones presentan por área.

la propia descripción del currículo, los 7 descriptores operativos de la CI se vinculan 72 veces con las CE de las áreas, es decir, establecen de media 10,29 relaciones, dato superior a la del conjunto de los descriptores de la Ed. Primaria –34 descriptores y 313 relaciones, 9,20 relaciones de media– (figura 2). Más en detalle, es posible observar el peso de cada descriptor en la totalidad de la CI, en aras de ilustrar qué aspectos son más relevantes según la LOMLOE para desarrollar un alumnado competente interculturalmente. Como ilustra el gráfico, CL5, CCEC1 y CC3 se sitúan por encima de la media, destacando entre todos este último, el cual supone un 26,39 % del total. Es más, casi la mitad de todas las CE del currículo se orientan hacia este descriptor –19 de 46–, independientemente del área al que pertenezcan.

Figura 2. Comparativa de los descriptores de la CI



Por lo que respecta a la transversalidad de nuestro objeto de estudio, de las 46 CE que componen el currículo, 29 concomitan alguna vez con los descriptores de la CI (63,09 %). No obstante, si bien es cierto que la CI atraviesa diagonalmente el currículo, también lo es que lo hace difusamente, dado que se halla dispersa entre las áreas o ámbitos: si las CE se vinculan, de media, con 6,80 descriptores, en el caso de la CI lo hacen exclusivamente 2,48 veces, dispersión que se debe a que varias CE se relacionan solo con uno o dos descriptores[7] –por ejemplo, todas las del área de Matemáticas–. Dicho de otro modo, la propuesta sugiere que la CI se adquiera gracias a la suma de los aprendizajes de diferentes áreas y competencias, no mediante la asignación de un espacio concreto del currículo.

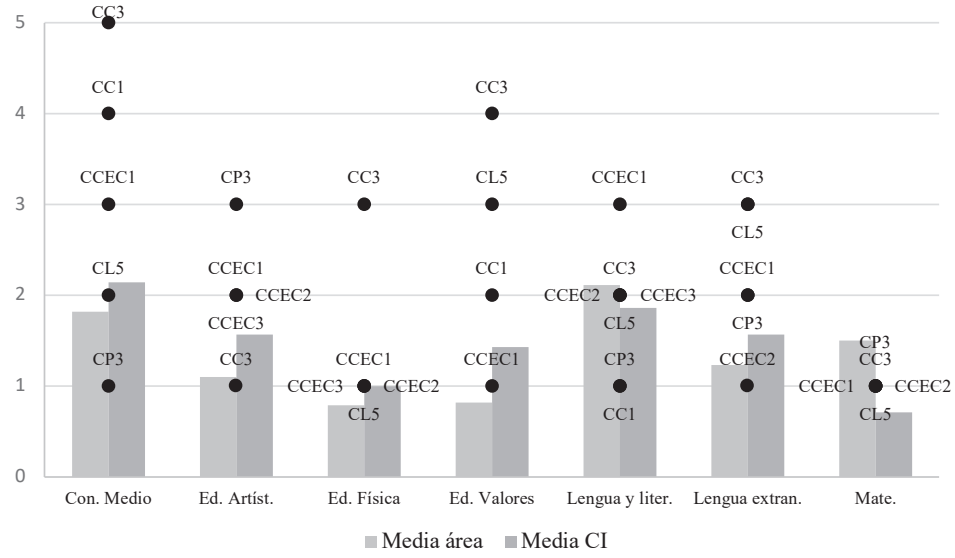
Por otro lado, una lectura en vertical de los datos de la tabla nos permite analizar qué peso tiene la CI en cada área, así como los descriptores operativos más relevantes, en función del número de veces que se trabajan en las CE (figura 3). Las barras grises ilustran el número de veces que una CE del área se orienta hacia cualquier descriptor, mientras que las barras azules muestran el número de veces que una CE del área se enfoca hacia alguno de los descriptores de la CI[8].

[7] De hecho, si se extrajeran estas competencias del análisis (siete y once, respectivamente), la ratio CE/descriptores ascendería a 6,55; similar a la del resto del currículo de Ed. Primaria.

[8] Datos expresados en medias: Conocimiento del medio natural, social y cultural (1,82 / 2,14); Educación artística (1,10 / 1,57); Educación física (0,79 / 1,00); Educación en valores cívicos y éticos (0,82 / 1,43); Lengua castellana y Literatura (2,11 / 1,86); Lengua extranjera (1,23 / 1,57); Matemáticas (1,50 / 0,71).

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6497

Figura 3. Peso de la CI en cada área y relación de descriptores[9].



Como puede observarse, el gráfico constata la relevancia del descriptor CC3, el cual es, junto con CCEC1, los únicos presentes en todas las áreas. Por otro lado, resulta desalentador la poca relevancia de CC1 y CECC3 en las áreas lingüísticas –en el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras su representación es nula–, dado que se refieren a la construcción de la identidad del alumnado, aspecto en el que desempeñan un papel crucial las lenguas que domina la persona.

En cuanto a la relevancia de la CI por áreas, tan solo Matemáticas y Lengua castellana y Literatura se sitúan por debajo de la media, o sea, las CE se orientan más frecuentemente hacia otros descriptores que a los de la CI. Sin embargo, es necesario incidir en que Lengua castellana y Literatura supone el 18,05 % del total de la CI; por lo que esta disonancia entre ambos resultados podría deberse a la amplitud de esta materia en la Ed. Primaria, puesto que se vincula con una gran variedad de los descriptores de las competencias clave. En el lado opuesto se sitúan Educación en valores cívicos y éticos (35,71 %) –área exclusiva del tercer ciclo–, Educación artística (35,48 %) y Lengua extranjera (26,19 %).

No obstante, dado que los descriptores operativos en ocasiones resultan demasiado generales (López Rupérez, 2022) y son comunes a toda la Ed. Primaria, por lo que no distinguen entre ciclos, y en aras de aportar una perspectiva más precisa del tratamiento de la CI que traspase los límites de la propuesta oficial del currículo, se ha efectuado un segundo análisis que profundiza en las dimensiones de la CI trabajadas en las CE, propósito para el cual se ha atendido a los criterios de evaluación[10] de cada competencia en los tres ciclos de la Ed. Primaria.

Con tal fin, solo se han tenido en cuenta aquellas CE que cumplen el siguiente criterio general: sus criterios de evaluación deben referirse explícitamente a cuestiones culturales, ya sea porque aluden a la interacción con individuos de diversas características

[9] En cada área han sido eliminados aquellos descriptores que no se trabajan, es decir, que el currículo no relaciona con ninguna CE.

[10] Con el propósito de refinar el análisis, en la dimensión cognitiva se ha atendido también al apartado denominado «saberes» de cada área, por ejemplo: «sociedades y territorios», en Conocimiento del medio natural, social y cultural; «educación literaria» en Lengua castellana y Literatura o «interculturalidad» en Lengua extranjera.

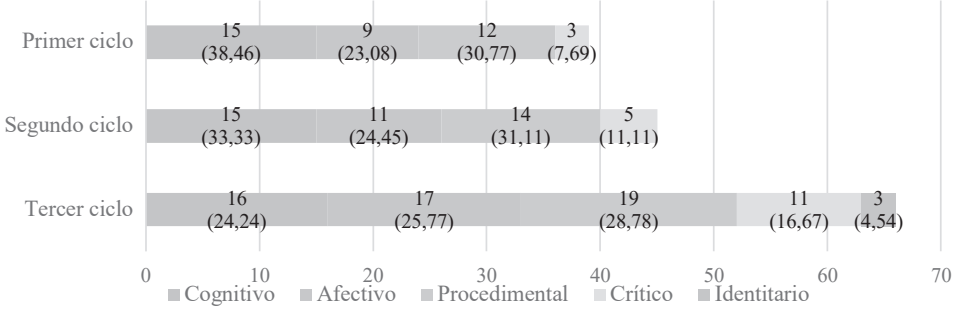
culturales o al conocimiento y valoración de la diversidad cultural. Las categorías según las cuales se han clasificado las CE del currículo corresponden a las dimensiones establecidas en la disciplina de los estudios de comunicación y CI en la enseñanza de lenguas extranjeras (*cfr.* apartado 2), los cuales se describen del siguiente modo:

1. Dimensión cognitiva: conocimientos factuales, ya sean referidos a la cultura formal o a la cultura profunda (Trujillo Sáez, 2005), a la propia cultura o a culturas ajenas. Términos clave: conocer, comparar, interpretar, inferir, etc.
2. Dimensión afectiva: actitudes hacia la otredad -individuos, sociedades o culturas-. Términos clave: respeto, empatía, apertura, interés, etc.
3. Dimensión procedimental: estrategias o destrezas que implican acción por parte del individuo. Términos clave: analizar, relacionar, detectar, identificar, etc.
4. Dimensión crítica: posicionamiento explícito hacia otras culturas, miembros de ellas o fenómenos discriminatorios. Términos clave: comprometerse, valorar, rechazar, considerar críticamente, etc.
5. Dimensión identitaria: alusión específica a la configuración o concienciación de la identidad del alumnado. Términos clave: identidad, construcción personal, concepto de sí mismo, enriquecimiento personal, etc.

Este tipo de análisis de contenido provoca, inevitablemente, tres consecuencias: en primer lugar, hay CE cuyos criterios de evaluación no satisfacen el criterio general anteriormente descrito, por lo que no formarán parte del estudio[11], a pesar de que el currículo las vincule con algún descriptor de la CI; en segundo lugar, habida cuenta de la progresividad del currículo, existen CE que satisfacen el criterio solo en alguno de los ciclos; finalmente, algunas CE, dada su definición y los criterios de evaluación establecidos, podrán suponer la movilización de recursos de más de una dimensión.

Un primer aspecto que emerge en el análisis es la progresividad del aprendizaje de la CI, destacando la representatividad de esta competencia en el tercer ciclo –39 CE en primer ciclo, 45 en el segundo y 66 en el tercero– (figura 4). También es relevante el peso de las dimensiones por ciclos, dado que todos los componentes aumentan su representación a medida que se avanza en la Ed. Primaria, excepto el cognitivo, el cual decrece –38,46 %, 33,33 % y 24,24 %, respectivamente–. No obstante, conviene incidir en que los criterios de evaluación de la dimensión cognitiva atienden en mayor medida a la negociación e interpretación de significados en el segundo y tercer ciclo, mientras que en el primer ciclo abordan principalmente el dominio de saberes.

Figura 4. Distribución de las dimensiones de la CI según los ciclos de la Ed. Primaria

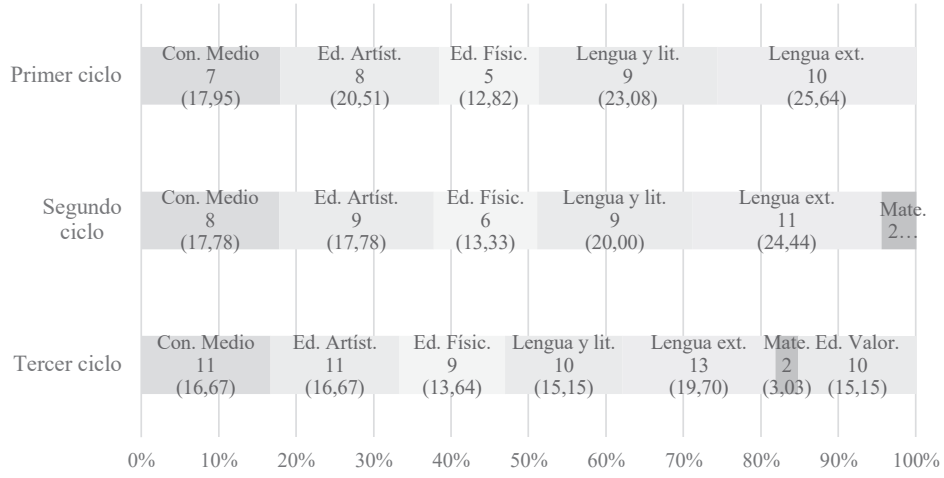


[11] Se han eliminado 6 CE de las 72 que adscribe el currículo a la interculturalidad: Conocimiento del medio natural, social y cultural (CE4); Educación artística (CE3), Educación en valores cívicos y éticos (CE3) y Matemáticas (CE2, CE5 y CE6).

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6497

En cuanto a la representatividad de las áreas en el desarrollo de la CI, se producen dos fenómenos simultáneos a medida que se progresa por el currículo de Ed. Primaria: por un lado, se complejizan los criterios de evaluación de las CE, de ahí que aumenten en todos los casos el número de relaciones de las competencias con las dimensiones de la CI; por otro lado, decrece el peso de todas las áreas, especialmente en el tercer ciclo, efecto producido por la inclusión del área Educación en valores cívicos y éticos, que supone un 15,15 % (figura 5). No obstante, se mantiene un cierto equilibro, con la excepción de las áreas lingüísticas, que son las que más acusan este descenso, cuestión que ilustra, de nuevo, la concepción transversal e interdisciplinar de la CI en el currículo de la LOMLOE. Con todo, el área de Lengua extranjera es la prominente en los tres ciclos.

Figura 5. Relación de las áreas con el desarrollo de la CI según los ciclos de Ed. Primaria



4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Desde el enfoque de la enseñanza de ELE, se ofrece en este trabajo una perspectiva pormenorizada del tratamiento de la CI en el currículo de la LOMLOE, con el ánimo de facilitar la labor que corresponderá a las Comunidades Autónomas y a los centros en la especificación de las competencias, criterios de evaluación y saberes que aborden la CI en la etapa de Ed. Primaria. Para ello, se ha elaborado un análisis vertical, el cual parte del estudio de las bases conceptuales y teóricas que sustentan la propuesta de la nueva ley educativa y finaliza con su materialización en el perfil de salida y en los contenidos de las áreas.

En cuanto a las fortalezas de la propuesta, en primer lugar, cabe destacar la naturaleza competencial del currículo –competencias clave y competencias específicas de las áreas–, así como el valor de los descriptores para operativizar el contenido de las competencias. Sin lugar a duda, esta articulación aproxima el tratamiento de la CI a los documentos de referencia en la enseñanza de lenguas extranjeras (Council of Europe, 2001, 2016, 2020; Instituto Cervantes, 2006), lo cual facilitará la aplicación futura de estos a la concreción del currículo.

En segundo lugar, como queda patente en el análisis, la enseñanza de la CI atiende a las tres dimensiones principales de esta competencia –cognitiva, afectiva y procedimental–, por lo que no se constriñe exclusivamente a la acumulación de saberes

factuales o la comparación de las culturas de referencia y las culturas de aprendizaje. De este modo, el currículo de la LOMLOE supera los enfoques exclusivamente cognitivistas, los cuales no promueven individuos capaces de desenvolverse eficaz y adecuadamente en una interacción intercultural, dado que esta implica una mayor diversidad de capacidades (Arasaratnam y Banerjee, 2011; IEREST, 2015; Arasaratnam-Smith, 2017; González Plasencia, 2020). Igualmente, ha de incidirse en lo acertado de incluir, desde el primer ciclo, el componente crítico –el cual aumenta su relevancia en los ciclos posteriores–, dado que el desarrollo de la CI ha de suponer necesaria e inexcusablemente un compromiso activo por parte del individuo, si se pretende que su educación incida en la realidad local o global (Guilherme, 2002; Byram, 2008, 2009; Huber y Reynolds, 2014; OCDE, 2018).

En tercer lugar, en la enseñanza de lenguas extranjeras se concibe la adquisición de la CI como un proceso longitudinal y no finito, dado que en él influyen las experiencias previas del individuo en la consecución de resultados internos –reconfiguración de la persona– y externos –adecuación y eficacia en la interacción– (Bennett, 1986; Deardorff, 2006; Fantini, 2021). Así, consideramos acertado que el currículo establezca un desarrollo progresivo de la CI, tanto en el grado de complejidad de los criterios de evaluación como en el peso de los componentes en cada ciclo. A este respecto, la distribución ejecutada en la LOMLOE coincide con otros modelos aplicados en diversos países (Jovanovic, 2020) y en la enseñanza de la CI en lenguas extranjeras (Borghetti, 2013; González Plasencia, 2016), los cuales postulan que el alumnado primero debe conocer una diversidad de hechos culturales –componente cognitivo– para, después, posicionarse afectiva y críticamente respecto a ellos. El componente procedimental, por su parte, se concibe como un repertorio de estrategias que capacitan al estudiante para navegar eficaz y adecuadamente por las dimensiones, de ahí que el número de recursos aumente a medida que se profundiza en los demás componentes.

Por lo que respecta a las posibles mejoras del currículo, es imperativo incidir en la escasísima atención que se le presta al componente identitario, presente de modo exclusivo en el tercer ciclo. Este hecho contrasta, por un lado, con los descriptores operativos de las competencias clave, ya que tres de los siete abordan explícitamente esta realidad; y, por otro lado, con los documentos de referencia empleados, los cuales describen la identidad del individuo como un elemento central de la CI (Council of Europe, 2016; Unesco, 2017; OCDE, 2018). Las Comunidades Autónomas y los docentes habrán de valerse de los anteriores marcos de referencia, así como de otros de igual valor (Council of Europe, 2008; Candelier, 2013; Huber y Reynolds, 2014; Council of Europe, 2020) para complementar este apartado en la ulterior concreción del currículo.

Asimismo, tampoco se explicita desde qué perspectiva se afronta la gestión de la diversidad cultural. Si se tiene en cuenta que, en la comunicación intercultural, «it is not just 'culture' that guides interactions but the co-construction of various identities such as gender, age, profession, social class, etc.» (Dervin y Tournebise, 2013: 535) y que los individuos «with their own linguistic and cultural positionings and identities, are involved in an encounter with alternate positionings and identities that they need to understand and evaluate» (Liddicoat y Scarino, 2013: 51), es necesario trabajar explícitamente el componente identitario para que el alumnado sea capaz de percibir las semejanzas y diferencias que guían la interacción y favorecen el *extrañamiento* (Jiménez-Ramírez, 2018).

Un tercer aspecto que habrá de precisarse será el de los conocimientos culturales, puesto que el currículo recoge principalmente referentes de la cultura formal o *highbrow culture* (Trujillo Sáez, 2005), y lo hace desde un enfoque informativo o «totalista» (Iglesias Casal, 2003), es decir, el dominio de unos saberes factuales que ha de transmitir

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6497

el discente y que pertenecen a una realidad estática, objetiva y supuestamente compartida por todos los miembros de una hipotética comunidad (González Plasencia, 2019). Ahora bien, si se acepta la cultura como un *continuum* dinámico y simbólico, como un dispositivo mental con el que creamos significado del mundo que nos rodea y mediante el que compartimos significados con los demás (Kramsch, 2011: 355), entonces el currículo debería ampliar el espectro cognitivo y dar mayor[12] cabida tanto a referentes de la «cultura profunda o lowbrow culture» (Trujillo Sáez, 2005) como a prácticas que favorezcan la interpretación y negociación de significados culturales: «the focus has shifted from cultures as things to human beings as social enactors of culture» (Dervin y Liddicoat, 2013: 6).

Finalmente, a lo largo del artículo se ha enfatizado el peso que supone la CI en el currículo de la LOMLOE y su carácter transversal, lo cual ha de motivar una reflexión sobre el proceso de enseñanza y sobre el rol del profesorado ante esta nueva ley. En primer lugar, la representatividad de la CI en las diferentes áreas sugiere un escenario en el que el trabajo por ámbitos puede emerger como alternativa para integrar esta competencia (Elizondo Carmona, 2020), escenario al que el propio borrador atiende[13]. Además, son varios los autores que, desde diferentes áreas del conocimiento, han puesto de manifiesto que el empleo de metodologías activas favorece el desarrollo de la CI (Baches Gómez y Sierra Huedo, 2017; Gómez-Parra y Álvarez Pintor, 2020; Torrijos Martí, 2020), por lo que este tipo de práctica docente puede permitirnos implicar al alumnado en el aprendizaje y relacionar diferentes materias en torno a los conocimientos, actitudes y destrezas que moviliza la CI. En segundo lugar, si la CI y la competencia global van a ocupar un lugar central en el aprendizaje y, a su vez, este se concibe como un proceso longitudinal, deberán promoverse instrumentos de evaluación apropiados que permitan valorar los diferentes estadios de aprendizaje. Aunque el catálogo en la enseñanza de lenguas extranjeras es amplio, la mayoría no está adaptada a público infantil. No obstante, existen ciertas alternativas que pueden suponer un punto de partida adecuado (*vid.* Vilà Baños, 2005; OCDE, 2018). Por último, pero en relación con todo lo anterior, dada la transversalidad de la CI en el currículo, la responsabilidad de que los alumnos desarrollen esta competencia recaerá en todos los maestros, independientemente de su especialidad. Varios autores han destacado que la formación que reciben en este ámbito es deficiente, escasa y principalmente optativa (Peñalva Vélez y López-Goñi, 2014; Peñalva Vélez y Leiva Olivencia, 2019; Rubio Gómez, Martínez Chicón y Olmos Alcaraz, 2019), por lo que urge solucionar este aspecto: de ello depende el futuro de la CI en nuestras aulas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arasaratnam-Smith, Lily A. 2017. «Intercultural competence: An overview». En *Intercultural Competence in Higher Education*, eds. Darla K. Deardorff y Lily A. Arasaratnam-Smith. New York: Routledge.

Arasaratnam, Lily A. 2012. «Intercultural spaces and communication within: an explanation». *Australian Journal of Communication*, 39 (3): 135–141.

Arasaratnam, Lily A. y Smita C. Banerjee. 2011. «Sensation seeking and intercultural

[12] Las áreas que más atienden a estos aspectos son Lengua castellana y Literatura y Lengua extranjera.

[13] «La Educación Primaria comprende tres ciclos de dos años académicos cada uno y se organiza en áreas que tendrán un carácter global e integrador, estarán orientadas al desarrollo de las competencias del alumnado y podrán organizarse en ámbitos» (MEFP, 2021: 4) y «los centros podrán establecer agrupaciones de áreas en ámbitos en el marco de lo establecido a este respecto por sus respectivas Administraciones educativas» (MEFP, 2021: 7).

communication competence: A model test». *International Journal of Intercultural Relations*, 35: 226–233.

Baches Gómez, Jorge y María Luisa Sierra Huedo. 2017. «La educación intercultural y el Desarrollo de la competencia intercultural a través de la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual: retos y oportunidades». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23 (1):161–181.

Bennett, Janet M. 2008. «Transformative training: Designing programs for culture learning». En *Contemporary leadership and intercultural competence: Understanding and utilizing cultural diversity to build successful organizations*, ed. Michael A. Moodian. Thousands Oaks: SAGE.

Bennett, Michael J. 1986. «A Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity». *International Journal of Intercultural Relations*, 10: 1–33.

Borghetti, Claudia. 2011. «Pursuing intercultural and communicative goals in the foreign language classroom: clues from selected models of intercultural competence». En *Translation, Technology and Autonomy in Language Teaching and Training*, ed. Pilar Alderete-Díez. Bern: Peter Lang.

Borghetti, Claudia. 2013. «Integrating intercultural and communicative objectives in the foreign language class: a proposal for the integration of two models». *The Language Learning Journal*, 41 (3): 254–267.

Borghetti, Claudia. 2019. «Interculturality as collaborative identity management in language education». *Intercultural Communication Education*, 2 (1): 20–38. https://dx.doi.org/10.29140/ice.v2n1.101

Byram, Michael. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, Michael. 2008. *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, Michael. 2009. «Intercultural Competence in Foreign Languages: The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education». En *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, ed. Darla K. Deardorff. Thousands Oaks: SAGE.

Byram, Michael. 2012. «Conceptualizing intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship». En *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, ed. Jane Jackson. New York: Routledge.

Candelier, Michel (coord.). 2013. *MAREP. Un Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Chen, Guo-Ming y William J. Starosta. 1997. «A review of the concept of intercutural sensitivity». *Human Communication*, 1: 1–15.

Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Council of Europe. 2008. *White Paper on Intercultural Dialogue. Living Together As Equals in Dignity.* Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Council of Europe. 2016. *Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies.* Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Council of Europe. 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume.* Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Deardorff, Darla K. 2006. «Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization». *Journal of Studies in International*

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6497

Education, 10 (3): 241–266.

Dervin, Fred y Anthony J. Liddicoat. 2013. «Introduction: Linguistics for intercultural education». En *Linguistics for intercultural education*, eds. Fred Dervin y Anthony Liddicoat. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Dervin, Fred y Céline Tournebise. 2013. «Turbulence in intercultural communication education (ICE): does it affect higher education?». *Intercultural Education*, 24 (6): 532–543. https://doi.org/10.1080/14675986.2013.866935

Dervin, Fred y Kaisa Hahl. 2015. «Developing a Portfolio of Intercultural Competences in Teacher Education: The Case of a Finnish International Programme». *Scandinavian Journal of Education Research*, 59 (1): 95–109. https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904413

Elizondo Carmona, Coral. 2020. *Ámbitos para el aprendizaje. Una propuesta interdisciplinar*. Octaedro: Barcelona.

Fantini, Alvino E. 1995. «Introduction: Language, Culture and a World View: Exploring the Nexus». *International Journal of Intercultural Relations*, 19 (2): 143–153.

Fantini, Alvino E. 2006. *Exploring and Assessing Intercultural Competence*. Battleboro: Federation of the Experiment in International Living.

Fantini, Alvino E. 2021. «Intercultural Communicative Competence: A Necessary Ability for All». *World Learning Publications*, 4.

Gómez Parra, María Elena y José Antonio Álvarez Pintor. 2020. «La competencia intercultural a través de las etnomatemáticas en Educación Primaria». En *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*, coords. Eloy López Meneses, David Cobos Sanchiz, Laura Molina García, Alicia Jaén Martínez y Antonio Hilario Martín Padilla. Octaedro: Barcelona.

González Ortega, Mª Pilar y José Mª Lozano Salinas. 2021. «La organización del currículo». En *La LOMLOE y su análisis. Una mirada técnica*, coords. Antonio Asegurado Garrido y Jesús Marrodán Gironés. Andalucía: Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza (ANELE).

González-Calero Labián, Rosa. 2021. «Líneas estratégicas de la LOMLOE». En *La LOMLOE y su análisis. Una mirada técnica*, coords. Antonio Asegurado Garrido y Jesús Marrodán Gironés. Andalucía: Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza (ANELE).

González Plasencia, Yeray. 2016. «Life in a day: cómo trabajar la Competencia Intercultural en E/LE con el mundo como estímulo». *Foro de profesores de E/LE*, 12: 99–108.

González Plasencia, Yeray. 2019. *Comunicación intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Berlín: Peter Lang.

González Plasencia, Yeray. 2020. «Instrumentos de medición de la competencia comunicativa intercultural en español LE/L2». *Journal of Spanish Language Teaching*, 7 (2): 163–177.

Guilherme, Manuela. 2002. *Critical citizens for an intercultural world*. *Foreign language education as cultural politics*. Clevedon: Multilingual Matters.

Hernández Bravo, José Antonio. 2011. *La competencia intercultural en alumnado de Educación Primaria: diseño y evaluación de un plan de intervención para su desarrollo*. Tesis doctoral: Universidad de Alicante.

Huber, Josef y Christopher Reynolds (eds.). 2014. *Developing intercultural competence through education.* Strasbourg: Council of Europe Publishing.

IEREST. 2015. *Intercultural education resources for Erasmus students and their teachers.* Koper: Annales University Press.

Iglesias Casal, Isabel. 2003. «Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas». *Carabela*, 54: 5–28.

Instituto Cervantes. 2006. *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Instituto Cervantes. 2012. *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm

Jiménez-Ramírez, Jorge. 2018. *La enseñanza de cultura.* Madrid: Arco Libros.

Jovanović, Ana S. 2020. «La competencia intercultural en educación primaria: análisis de los estándares de competencia». *Nasledje*, 45: 113–129.

Kramsch, Claire. 2006. «From Communicative Competence to Symbolic Competence». *The Modern Language Journal*, 90: 249–252. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00395_3.x

Kramsch, Claire. 2011. «The symbolic dimensions of the intercultural». *Language Teaching*, 44 (2): 354–367.

Liddicoat, Anthony J. y Angela Scarino. 2013. *Intercultural Language Teaching and Learning*. Oxford: Wiley Blackwell.

López Rupérez, Francisco. 2022. «El enfoque del currículo por competencias. Un análisis de la LOMLOE». *Revista Española de Pedagogía*, 80: 55–68. https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-05

Luengo Horcajo, Florencio, José Hernández-Ortega, Manuel Clavijo Ruiz y José Antonio Gómez Alfonso. 2021. «Fortalezas y debilidades de la propuesta curricular LOMLOE. Proyecto Atlántida». *Avances En Supervisión Educativa*, 35. https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.723

Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP). 2020. *La reforma del currículo en el marco de la LOMLOE*. *Documento base. Claves para el diálogo.* https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/debate-curriculo/documentacion-debate.html

Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP). 2021. *Proyecto de real decreto por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/debate-curriculo/documentacion-debate.html

OCDE. 2018. *Marco de Competencia Global. Prepara a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible. PISA 2018. https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:df1f4128-5a8f-46f2-b0c4-498f3eb16698/PISA%202018%20Marco%20Competencia%20Global%20(Digital).pdf*

OCDE. 2019. *Estrategias de Competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un futuro mejor*. Paris/Madrid: OECD Publishing/Fundación Santillana. https://doi.org/10.1787/e3527cfb-es

OCDE. 2020. *PISA in Focus. ¿Tienen todos los estudiantes las mismas oportunidades para aprender competencias globales e interculturales en el centro educativo?* Paris/Madrid: OECD Publishing/MEFP/INEE.

Peñalva Vélez, Alicia y José Javier López-Goñi. 2014. «Competencias ciudadanas en alumnado de magisterio: la competencia intercultural personal». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2): 139–153. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.196871

Peñalva Vélez, Alicia y Juan José Leiva Olivencia. 2019. «La interculturalidad en el contexto universitario: necesidades en la formación inicial de futuros profesionales de la educación». *Educar*, 55(1): 141–158.

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6497

https://doi.org/10.5565/rev/educar.989

Risager, Karen. 2011. «The cultural dimensions of language teaching and learning». *Language Teaching*, 44 (4):485–499. https://doi.org/10.1017/S0261444811000280

Rubio Gómez, María, Raquel Martínez Chicón y Antonia Olmos Alcaraz. 2019. «Formación universitaria, migraciones e interculturalidad en España: una revisión de la oferta educativa de los estudios de Grado de Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía y Educación Social». *Revista de Socioología de la Educación (RASE)*, 12(2): 337–350. http://dx.doi.org/10.7203/RASE.12.2.14655

Spitzberg, Brian H. y G. Chagnon. 2009. «Conceptualizing Intercultural Communication Competence». En *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, ed. Darla K. Deardorff. Thousands Oaks: SAGE.

Torrijos Martí, Isabel. 2020. *Competencia intercultural y lengua extranjera. Propuesta de actuación*. Tesis doctoral: Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.

Trujillo Sáez, Fernando. 2005. «En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua». *Porta Linguarum*, 4: 23–39.

UNESCO. 2017. *Competencias interculturales. Marco conceptual y operativo*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592

Unión Europea. 2018. *Recomendación (UE) 2018/C 189/01 del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente.* https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=ES

Vilà Baños, Ruth. 2005. *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el Primer Ciclo de la ESO.* Tesis Doctoral: Universitat de Barcelona.

Martí-Contreras, J. (2022): La mediación oral en ELE para adolescentes a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Cultura, Lenguaje y Representación,* Vol. XXXVIII, 121–138
ISSN 1697-7750 · E-ISSN 2340-4981
DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6835

La mediación oral en ELE para adolescentes a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Oral mediation in Spanish as a Second Language throgh the SGD

JORGE MARTÍ CONTRERAS
UNIVERSITAT JAUME I[1]
https://orcid.org/0000-0002-1619-1839

Artículo recibido el / *Article received*: 2022-06-02
Artículo aceptado el / *Article accepted*: 2022-10-15

RESUMEN: En el proceso de enseñanza-aprendizaje de Español como Lengua Extranjera se tiene en cuenta la finalidad que es la comunicación entre usuarios. Esta comunicación se puede abordar gracias a cuestiones de interés global y atendiendo a la multiculturalidad, al multilingüismo, a la multimodalidad y a los Objetivos de Desarrollo Sostenible que tienen un impacto directo en la sociedad, además de contenidos gramaticales y léxicos que incluyen todos los planes formativos. Estos aspectos se pueden implementar en el aula a través de actividades de mediación oral, que hasta ahora ha tenido poca presencia en los manuales de segundas lenguas. En este artículo se realiza una investigación sobre la aparición de mediación oral, mediación escrita y ODS en los manuales más reconocidos en el mundo de ELE; y se propone el diseño de actividades basadas en los ODS, atendiendo los tipos de mediación oral.

Palabras clave: mediación, expresión oral, Español como Lengua Extranjera, Objetivos de Desarrollo Sostenible.

ABSTRACT: In the teaching-learning process of Spanish as a Foreign Language, the purpose of communication between users is taken into account. This communication can be addressed thanks to issues of global interest and taking into account multiculturalism, multilingualism, multimodality and the Sustainable Development Goals that have a direct impact on society, as well as grammatical and lexical content that includes all training plans. These aspects

[1] Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación financiado por la Universitat Jaume I de Castelló (referencia UJI-A2020-22).

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6835

can be implemented in the classroom through oral mediation activities, which until now have had little presence in second language manuals. In this article, an investigation is carried out on the oral mediation, written mediation and ODS in the most recognized manuals in the world of ELE; and the design of activities based on the SDGs is proposed, taking into account the types of oral mediation.

Key words: mediation, oral expression, Spanish as a Foreign Language, Sustainable Development Goal.

1. LA MEDIACIÓN ORAL

1.1. La mediación oral en las obras del Instituto Cervantes

Según la definición de *mediación* ofrecida por el *Diccionario de términos clave de ELE* (Atienza Cerezo, 1997), que es mucho más completa que la que cuatro años después ofrece el Consejo de Europa:

> Se entiende por actividades de mediación aquellas actividades de la lengua en las que el usuario no expresa sus propias ideas, opiniones, sentimientos, etc., sino que actúa como intermediario o mediador entre otras personas que no pueden comunicarse de forma directa, ya sea en la lengua oral o en la escrita. Tales actividades de mediación las realiza el mediador utilizando unas competencias y desarrollando unos *procesos lingüísticos* (procesos neurológicos y fisiológicos) de comprensión y expresión, con el propósito de posibilitar la comprensión mutua de otras personas. Las estrategias de mediación, por su parte, son unos recursos comunicativos que le ayudan a llevar a cabo con éxito la actividad lingüística en cuestión.
>
> (Atienza Cerezo, 1997)

Por lo tanto, una mediación no es simplemente una traducción o interpretación de una lengua 1 (L1, lengua materna) a una lengua extranjera (LE), sino que también intervienen otros procesos lingüísticos y no lingüísticos que tienen como fin que se realice la comunicación con éxito.

1.2. La mediación oral en las obras del Consejo de Europa

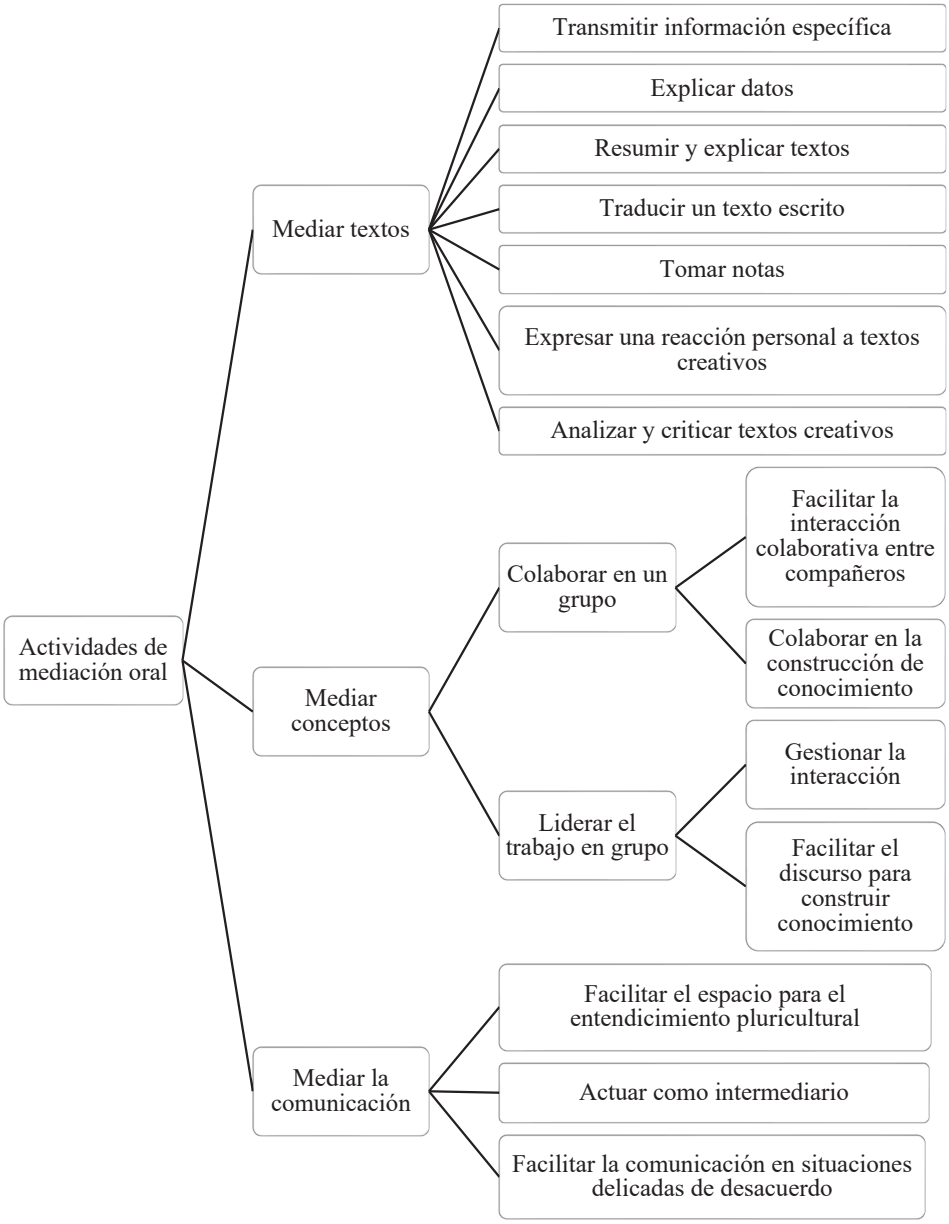
Durante muchos años la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras se ha realizado a través de cuatro habilidades: comprensión escrita, comprensión oral, expresión escrita y expresión oral. En 2001 el Consejo de Europa añade cuatro destrezas más que son la interacción escrita, interacción oral, mediación escrita y mediación oral. Es precisamente en esta última habilidad en la que vamos a centrar nuestra investigación. En la primera versión del *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) (Consejo de Europa, 2002: 85) estaba muy poco desarrollada esta habilidad, de hecho, se limita a la realización de actividades de interpretación de una L1 a una L2 de forma simultánea (congresos, reuniones, discursos formales, etc.), consecutiva (charlas de bienvenida, visitas con guías, etc.) o de manera informal. Por lo tanto, según esta primera concepción de mediación era una simple traducción o interpretación de un texto de una L1 hacia una L2.

Los descriptores de la primera versión del MCER estaban diseñados pensando en un usuario adulto, quince años después de esta obra el Consejo de Europa publica una

adaptación de los descriptores a aprendientes niños de 7 a 10 años (Consejo de Europa, 2017a) y dedica otra publicación a adolescentes de 11 a 15 años (Consejo de Europa, 2017b). En ninguno de los casos se ofrece más atención a la mediación.

No es hasta la llegada del *Volumen complementario* (Consejo de Europa, 2018) que se define de forma exhaustiva la mediación y se describen las tres formas principales de mediar: mediar textos, mediar conceptos y mediar la comunicación (véase la figura de la página siguiente) y las dos estrategias: para explicar un concepto nuevo y para simplificar un texto.

Figura 1. Actividades de mediación oral según el *Volumen Complementario* (Consejo de Europa, 2018)



DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6835

A la hora de que el profesorado diseñe actividades e mediación oral para implementar en el aula de ELE (Español como Lengua Extranjera), lo puede hacer con textos de nociones específicas y saberes y comportamientos socioculturales [es decir, el contenido de los capítulos 9 y 11 del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (PCIC), 2006], o también puede utilizar los ODS. Hemos alineado en la siguiente tabla algunos de los ODS con el contenido del PCIC:

Tabla 1. Alineación de contenidos del PCIC y algunos de los ODS

Nociones específicas (NE) y Saberes y comportamientos socioculturales (SCS)	ODS
NE. Trabajo	1. Fin de la pobreza.
NE. Alimentación	2. Hambre cero.
NE. Ocio NE. Vivienda NE. Salud e higiene	3. Salud y bienestar.
NE. Educación de calidad SCS. Educación y cultura	4. Educación de calidad.
SCS. Relaciones interpersonales	5. Igualdad de género.
NE. Individuo NE. Relaciones personales	8. Trabajo decente y crecimiento económico.
NE. Servicios NE. Economía e industria	9. Industria, innovación e infraestructuras.
SCS. Condiciones de vida y organización social	10 Reducción de las desigualdades.
NE. Industria y energía NE. Ciencia y tecnología	12. Producción y consumo responsables.
NE. Gobierno, política y sociedad	16. Paz, justicias e instituciones sólidas.

2. LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que constituyen la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas fueron aprobados en 2015 por la Asamblea General de Naciones Unidas (2015a, 2015b). Cada uno de ellos representa un hito que se debe conseguir antes del año 2030. Estos 17 ODS son.

ODS 1. Fin de la pobreza.
ODS 2. Hambre cero.
ODS 3. Salud y bienestar.
ODS 4. Educación de calidad.
ODS 5. Igualdad de género.
ODS 6. Agua limpia y saneamiento.
ODS 7. Energía asequible y no contaminante.
ODS 8. Trabajo decente y crecimiento económico.
ODS 9. Industria, innovación e infraestructuras.
ODS 10 Reducción de las desigualdades.
ODS 11. Ciudades y comunidades sostenibles.
ODS 12. Producción y consumo responsables.
ODS 13. Acción por el clima.

ODS 14. Vida submarina.
ODS 15. Vida de ecosistemas terrestres.
ODS 16. Paz, justicias e instituciones sólidas.
ODS 17. Alianzas para lograr objetivos.

Hoy en día tanto en la empresa privada como en el sector público de la educación se deberían tener en cuenta a la hora para poder sensibilizar a la población en general sobre los cambios globales que se han de lograr. En el mundo de la enseñanza de lenguas actualmente está infrautilizado, tal y como se estudiará en el capítulo siguiente, aunque realmente son acciones que de una manera fácil se pueden integrar en las unidades didácticas.

3. ANÁLISIS DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE Y DE LA MEDIACIÓN EN MANUALES PARA DE ELE PARA ADOLESCENTES

3.1. La mediación oral, la mediación escrita y los ODS en manuales de ELE

A continuación presentamos un análisis que se ha realizado de tres de los manuales más vendidos en España de enseñanza-aprendizaje de ELE (Español como Lengua Extranjera), de tres editoriales diferentes, todos ellos de nivel B1/B1+. En este estudio se ha efectuado vaciado de todas las actividades que tienen que ver tanto con la mediación oral como con la mediación escrita como con los ODS. El título de los manuales empleados aparecen en la bibliografía final, pero hemos querido anonimizar las columnas con las referencias a las actividades ya que la información que nos interesa en el estudio es el número de actividades y no el contenido específico de cada manual.

Tabla 2. Actividades de mediación oral, mediación escrita y ODS en manuales de nivel B1 de Español como Lengua Extranjera

	Manual 1	***Manual 2***	***Manual 3***
Medicación oral	0	0	1
Mediación escrita	3	1	0
ODS	9	8	2

Como se puede observan en los datos que arroja la tabla los manuales de ELE de niveles B1/B1+ apenas contienen actividades para desarrollar la mediación oral o escrita, ya que contienen principalmente actividades de comprensión lectora, gramática y vocabulario y dejan de lado estas dos habilidades. Por otro lado, aunque sí es cierto que plantean alguno de los ODS difundidos por la Organización de Naciones Unidas lo hace de una manera incidental y no especifica el ODS que está abordando.

A continuación se realiza una propuesta de actividades de mediación para abordar la mediación oral a través de los ODS.

3.2. Diseño de actividades para nivel B1

Las actividades que se muestran a continuación están diseñados para un grupo meta de estudiantes de nivel B1/B1+ y en ellas se quiere llevar el aula la mediación oral.

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6835

3.2.1. Mediar textos

Según la definición ofrecida por el MCER en 2001 la mediación era una interpretación o traducción de una lengua A hacia una lengua B (que puede ser L1 o L2). Pero si se atiende realmente a la definición de mediación, encontraremos que no solo se puede emplear la mediación de lengua A hacia lengua B, sino que también puede haber una transformación de una lengua A, pongamos el español, variedades de la lengua (diatópicas, diafásicas, diastráticas o diacrónicas), también de un registro a otro (jerga o argot, vulgar, coloquial o familiar, estándar y culto; formal, informal o no formal) o bien otro nivel dentro de una misma lengua (A1, A2, B1, B2, C1 y C2).

Para poder trabajar la mediación se necesita un *input* inicial, que puede ser textual, visual u oral. Si queremos desarrollar la mediación oral, entonces el *output* o producción final debe ser oral.

La primera tipología de actividad es *transmitir información específica.* El usuario extrae el contenido específico relevante, como se puede observar en la tabla 3:

Tabla 3. Mediar textos: transmitir información

Competencias	Actividad	ODS
Transmitir información específica y relevante de textos informativos	En un blog has encontrado una noticia en la que se va a abrir una gigafactoría qua aportará a tu región más de 20000 ofertas de empleo (la mitad de ellas para mujeres). Presenta de forma oral una lista de cinco argumentos a favor y cinco en contra de la apertura de la gigafactoría.	ODS 1. Fin de la pobreza. ODS 5. Igualdad de género. ODS 8. Trabajo decente y crecimiento económico.
Transmitir información específica sobre áreas de interés	Hoy has ido a una charla informativa sobre consejos la actitud postural. Un compañero tuyo no ha podido acudir, llámale por teléfono y resúmele lo más importante.	ODS 3. Salud y bienestar.
Transmitir de manera fiable información detallada	Tú eres representante de tu grupo de clase y en tu centro ha acudido el responsable de proyectos Erasmus para informar sobre cómo realizar la solicitud. Explica al resto de compañeros cómo completar los formularios que les vas a repartir.	ODS 4. Educación de calidad. ODS 17. Alianzas para lograr objetivos.

A continuación, se muestran las actividades de *explicar datos* toman como fuentes páginas web expositivas, presentaciones en diapositivas, diagramas, gráficos…

Tabla 4. Mediar textos: explicar datos

Competencias	Actividad	ODS
Describir material gráfico	En el ayuntamiento han organizado una exposición sobre el uso responsable del agua y de la energía. En esa exposición hay muchas gráficas, selecciona la que más te haya llamado la atención, haz una fotografía y explícala al resto de la clase.	ODS 6. Agua limpia y saneamiento. ODS 7. Energía asequible y no contaminante.
Presentar tendencias que se muestran en gráficos	Entre tú y un compañero estáis creando un pódcast radiofónico. Hoy habéis hecho una visita a las fábricas de la zona que emiten contaminación a la atmósfera y estáis seguros de que se puede mejorar. Buscad información por internet sobre ese tipo de contaminación y cómo mejorarla y subid una entrada en vuestro pódcast.	ODS 9. Industria, innovación e infraestructuras. ODS 12. Producción y consumo responsables. ODS 13. Acción por el clima.
Comentar un gráfico de barras y argumentar	Has visto un vídeo en una red social en el que se hablaba de las ciudades sostenibles del futuro. Envía un mensaje de voz a un familiar para explicar el gráfico de barras que aparecía en el vídeo y argumento si te parece realista toda la información que se ofrecía.	ODS 11. Ciudades y comunidades sostenibles.
Seleccionar e interpretar la información más importante	Te has descargado un informe de 15 páginas de internet en el que aparecen noticias relacionadas con las desigualdades sociales. Realiza un monólogo a partir de esa información.	ODS 16. Paz, justicias e instituciones sólidas. ODS 10 Reducción de las desigualdades.

A continuación se muestran las actividades relacionadas con *resumir y explicar textos:*

Tabla 5. Mediar textos: resumir y explicar textos

Competencias	Actividad	ODS
Resumir la información principal de un texto	En el periódico ha aparecido un reportaje realizado por una ONG sobre la hambruna que se está viviendo en algunos países del mundo. Resume la información de forma oral.	ODS 2. Hambre cero.
Recopilar información de fuentes diferentes	En clase estáis visionando anuncios de televisión para analizar los anuncios	ODS 12. Producción y consumo responsables.

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6835

	fraudulentos. Selecciona dos anuncios que hayas localizado y explica a los compañeros porqué son engañosos.	
Identificar y clarificar el propósito de un texto original	Tu madre, que no habla español pero sí entiende un poco, ha visto un reportaje sobre la escasa atención que se le presta a la vida submarina/terrestre, pero no entiende todo lo que se dice, porque es demasiado complicado para su nivel. Explícale el reportaje en español, buscando palabras más sencillas que pueda entender.	ODS 14. Vida submarina. ODS 15. Vida de ecosistemas terrestres.

Otra de las actividades es *traducir un texto* escrito, que se puede llevar al aula como se indica en la tabla 6:

Tabla 6. Mediar textos: traducir un texto escrito

Competencias	Actividad	ODS
Proporcionar una traducción	Un familiar te manda desde tu país un recorte de prensa en el que hay una excelente noticia sobre proyectos de aprendizaje por servicio; como quieres que todos tus compañeros/as la conozcan, rápidamente la traduces a español.	ODS 4. Educación de calidad
Captar la información esencial	Estás escuchando en la radio una noticia sobre el sesgo de género en la universidad española. Escribe en el chat a un/a amigo/a de tu país y tradúcele la información más relevante.	ODS 5. Igualdad de género
Captar matices	En un programa de humor están realizando *sketches* sobre el consumo y producción sostenibles. Escribe el guion y describe los chistes o juegos de palabras y describe la gestualidad.	ODS 12. Producción y consumo responsable

También se desarrolla la mediación gracias a *tomar notas* en reuniones, ruedas de prensa, conferencias, pódcast, etc. (Tabla 7):

Tabla 7. Mediar textos: tomar notas

Competencias	Actividad	ODS
Tomar notas	Un/a apicultor/a de la zona (con una formación académica básica, que se nota en su habla) va al centro escolar para explicar cómo se recoge la miel y durante su charla explica el descenso de abejas y de polinización (que puede ser catastrófico). Toma notas de la charla.	ODS 15. Vida de ecosistemas terrestres

Por otro lado, se puede perfeccionar la competencia comunicativa a través de *expresar una reacción personal a textos creativos,* tal y como se refleja en la tabla 8:

Tabla 8. Mediar textos: expresar una reacción personal a textos creativos

Competencias	Actividad	ODS
Explicar diferencias	Acabas de escuchar una canción con un ritmo que te ha gustado, se trataba de un rap que denunciaba las desigualdades entre países. Compón un rap con un ritmo y contenido similar.	ODS 10. Reducción de las desigualdades
Describir situaciones	Has leído *El cuento de la lechera* de Samaniego, ¿cuál es el personaje principal? ¿y la motivación del personaje? ¿y el tema? ¿Se podría comparar a lo que sucede en la industria hoy en día?	ODS 9. Industria, innovación e infraestructura
Describir imágenes	Mira unas fotografías sobre diferentes vertidos a ríos en los que se pueden ver el agua de color rojo, verde y azul excesivamente intenso. Ofrece una valoración crítica. ¿Y si se trata de una obra artística? Habla sobre la técnica, la estructura, la visión del artista, el objetivo y la importancia de la obra, etc.	ODS 6. Agua limpia y saneamiento
Explicar qué le gustó	Explica qué te gustó o qué te interesó de la obra anterior.	ODS 6. Agua limpia y saneamiento
Describir personajes e indicar con cuál se identifica	Busca una pareja y escribid microcuentos sobre alianzas para lograr objetivos. Después leerán los/as compañeros/as deberán describir a los personajes, indicando con cuáles se identifican.	ODS 17. Alianzas para lograr los objetivos

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6835

Describir sentimientos y emociones	Relaciona aspectos de los microcuentos anteriores con tu propia experiencia y describe sentimientos y emociones.	ODS 17. Alianzas para lograr los objetivos
Hacer una interpretación personal de la obra	Finalmente establece una moraleja para cada una de las obras presentadas.	ODS 17. Alianzas para lograr los objetivos

Tabla 8.

En la última de las tablas (Tabla 9), se recogen las actividades de *analizar y criticar textos creativos*:

Tabla 9. Mediar textos: analizar y criticar textos creativos

Competencias	Actividad	ODS
Comparar diferentes obras	Hoy en día existe mucha literatura infantil y juvenil para alentar a los niños a descubrir qué son los ODS. Localiza dos de ellas y compáralas, teniendo en cuenta los temas, los personajes y las escenas, explorando las similitudes y contrastes, y explicando la importancia de las conexiones entre las dos.	Todos
Expresar una opinión razonada sobre una obra	Busca un cuento infantil en el que el protagonista sea una tortuga (*¡Alguien ha trabado a Lola!, La tortuga Chelo, Lola y la tortuga…),* que ha comido plástico o una ballena que ha hecho lo mismo (*La ballena Llena, La ballena Lola…)*. Proporciona una opinión razonada sobre una obra, mostrando conciencia de las características temáticas, estructurales y formales, y haciendo referencia a las opiniones y argumentos de otros.	ODS 14. Vida submarina
Expresar una opinión razonada	¿El/la lector/a se siente identificado/a con los personajes? Escribe ejemplos.	ODS 14. Vida submarina
Evaluar críticamente los rasgos de una obra	¿Los diferentes cuentos difieren mucho a la hora de narrar un mismo tema?	ODS 14. Vida submarina

3.2.2. Mediar conceptos

En muchas ocasiones, el/la hablante debe compartir su conocimiento con otros/a usuarios/as que no lo tienen y ha de estructurar su discurso de forma adecuada y equilibrada con respecto a su receptor/a para que pueda asimilar la información que se le

quiere transmitir. Por lo tanto, existe un/a usuario/a líder de la comunicación que ha de participar en el proceso dinámico de coconstrucción del discurso.

Existen dos descriptores que enmarcan la mediación de conceptos, estos son *colaborar en un grupo de trabajo* y *liderar el trabajo en grupo.* El primero de ellos aporta la coconstrucción del conocimiento a través de la interacción, se puede desarrollar con las siguientes actividades que se muestran en la tabla 10:

Tabla 10. Mediar conceptos: colaborar en un grupo

Competencias	Actividad	ODS
Fomentar el discurso para construir conocimiento	Escribe un discurso lógico y coherente sobre una gráfica que muestra el exceso de consumo de luz, agua y combustible. Añade una conclusión.	ODS 12. Producción y consumo responsable ODS 7. Energía asequible y no contaminante ODS 12. Producción y consumo responsable
Facilitar la interacción colaborativa entre compañeros	Se va a utilizar la técnica del puzle de Aronson. Se hacen tres grupos de trabajo (de cuatro miembros cada uno), cada grupo es especialista en un tema. El profesorado facilita el material (gráficas sobre temperatura y niveles de dióxido de carbono; infografía sobre el informe del Acuerdo de París; gráficas del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático) que dispone por las paredes del aula. Cada grupo debe nombrar a un/a experto/a que acude a la fuente de información (puede tomar notas, pero no llevarse el material al pupitre) y explica a sus compañeros/as la información. Después, escriben un decálogo sobre qué medidas se deberían tomar y lo exponen en la clase.	ODS 13. Acción por el clima
Llegar a una conclusión a través del debate	Vas a escuchar un programa de radio con entrevistas a tres jóvenes en la que hablan sobre recomendaciones para cuidar la biodiversidad. Después el profesorado formulará una pregunta, antes de escribir la respuesta debátela con tus compañeros/as y, solo cuando lleguéis a un acuerdo, escribidla	ODS 15. Vida de ecosistemas terrestres

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6835

	(esto se conoce como *técnica de lápices al centro*, el alumnado solo puede escribir después de consensuar una respuesta, durante el tiempo de consenso los lápices están situados en el centro de la mesa).	
Usar las preguntas y turnos de palabra	En un blog aparecen fotografías del antes y el después de cómo se confeccionaban productos (azulejos, coches, envasado para hostelería…). Formula preguntas sobre cómo se hacía para conocer más sobre el proceso.	ODS 9. Industria, innovación e infraestructura
Colaborar en la construcción de conocimiento	A partir del conocimiento de mundo sobre el tema de igualdad de género de cada uno/a de los/as alumnos/as, en grupos de cuatro personas debéis aportar ideas propias, reformular las ideas aportadas (y solicitar explicación si es necesario), manifestar acuerdos o desacuerdos, ampliar la información e incorporar fuentes fiables. Finalmente, se debe sintetizar la información en un cartel.	ODS 5. Igualdad de género

Tabla 10.

En cuanto a *liderar el trabajo en grupo* se puede abordar a partir de las actividades que se ofrecen en la tabla 11:

Tabla 11. Mediar conceptos: liderar un grupo

Competencias	Actividad	ODS
Enmarcar cognitivamente las tareas colaborativas mediante el establecimiento de metas, procesos y pasos	En grupos de tres personas se comparte un documento de texto en la nube, el alumnado introduce el tema de falta de acceso a los servicios básicos en dos párrafos. Después asigna el trabajo que deben realizar tres compañeros/as (1. Personas afectadas, 2. Falta se saneamiento, 3. Falta de agua) cada miembro tiene que escribir un párrafo más cada uno. El/la estudiante inicial escribirá un párrafo de	ODS 1. Fin de la pobreza

	conclusión en el que recogerá las ideas principales.	
Coconstruir productos	Cada estudiante escribe una receta para el libro de cocina de la clase. Se debe seleccionar productos de proximidad. Al final, se ha de crear un formulario para comprobar la comprensión de los objetivos de la tarea comunicativa.	ODS 2. Hambre cero
Usar preguntas e intervenciones para hacer avanzar la discusión de forma productiva	Te han nombrado responsable del grupo y debéis decidir en el grupo de chat si en clase queréis llevar mascarilla o no, ya que algunos compañeros no están vacunados (por sus creencias). Todas las opiniones son válidas. Gestiona y facilita la comunicación dentro del grupo para llegar a un acuerdo final.	ODS 3. Salud y bienestar.
Gestión de las contribuciones de la comunicación en grupo	Cada alumno/a hace una estimación de su consumo (horas delante de una pantalla, cierre de ventanas con aire acondicionado, agua para limpieza…) y apunta en tres papeles de colores azul (agua), amarillo (electricidad) y rojo (combustible). Hay un recipiente para depositar los papeles de cada color. Se hacen tres grupos, con un responsable en cada uno de ellos. Tienen que gestionar la información para realizar una gráfica.	ODS 12. Producción y consumo responsable ODS 7. Energía asequible y no contaminante ODS 12. Producción y consumo responsable

Tabla 11.

3.2.3. Mediar la comunicación

Para que la mediación tenga éxito, los/las aprendices deben poseer un nivel lingüístico adecuado y además, como en muchas ocasiones una traducción puede ser ininteligible, debe ir acompañada de un conocimiento del área en cuestión que incluya también las diferencias socioculturales y sociolingüísticas, que en algunas circunstancias concretas puede producir malentendidos.

La mediación de la comunicación se manifiesta en el momento de *facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural,* cuando se *actúa como intermediario/a en situaciones informales,* o bien, al *facilitar la comunicación en situaciones delicadas o de desacuerdo.* Para la primera, se diseñan actividades como las que se muestran a continuación, en la tabla 12:

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6835

Tabla 12. Mediar la comunicación: facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural

Competencias	Actividad	ODS
Formular preguntas y mostrar interés para promover que los hablantes comprendas las normas y perspectivas culturales	En algunas fiestas típicas se realizan batallas de agua o de tomates, lo que conlleva a un uso irresponsable de los recursos naturales; pero forman parte de la tradición y del acervo cultural de una población. Formula preguntas que vas a escribir en un blog en donde se habla sobre estas fiestas.	ODS 12. Producción y consumo responsable
Demostrar sensibilidad y respeto por las distintas perspectivas y normas sociolingüísticas	Has ido de viaje a una zona que es bilingüe y también se habla valenciano, gallego o vasco y has realizado unas fotografías. Envías un mensaje a tus padres con alguno de los carteles, ellos dicen que no lo entienden (aunque, apenas cambian un par de letras con respecto al español). Tú entiendes que la lengua forma parte de la identidad de una sociedad y se lo argumentas.	ODS 16. Paz, justicia e instituciones sólidas
Demostrar sensibilidad y respeto por las distintas perspectivas y normas socioculturales	En un artículo de periódico se trata el tema del diferente volumen, el tono de voz o el (no) uso de la cortesía a la hora de pedir, que emplea una persona latina y una anglosajona cuando habla. Escribe un correo electrónico a un/a amigo/a que va a venir de visita y adviértele de las diferencias socioculturales y sociolingüísticas para anticipar y malentendidos que puedan surgir.	ODS 10. Reducción de las desigualdades

Tabla 12.

Para *actuar como intermediario/a en situaciones informales* se plantean actividades como las de la tabla 13:

Tabla 13. Mediar la comunicación: actuar como intermediario/a en situaciones informales

Competencias	Actividad	ODS
Comunicar de manera informal el sentido de lo que dicen los hablantes	En clase se estaba debatiendo sobre el aprendizaje en escuelas rurales y la dificultad que supone seguir estudios universitarios, pero acabó el tiempo de la clase, por lo que no se pudo llegar a ninguna conclusión y el próximo día se retomará. Escribe una nota a uno de tus compañeros de clase para mediar en su opinión que era un tanto extrema.	ODS 4. Educación de calidad
Repetir el sentido de lo que se ha dicho en discursos	Has escuchado una charla de un/a conferenciante que no tenía muy estructurado el discurso sobre energía no contaminante. Como te has dado cuenta de que no eres el único que estaba perdido en la charla, reformulas las notas que has ido tomando y las parafraseas para confirmar que la información que estás asimilando es la correcta.	ODS 7. Energía asequible y no contaminante

Tabla 13.

Por último, resulta muy útil *facilitar la comunicación en situaciones delicadas o de desacuerdo*, tal y como aparece en la tabla 14:

Tabla 14. Mediar la comunicación: facilitar la comunicación en situaciones delicadas o de desacuerdo

Competencias	Actividad	ODS
Explorar de forma sensible y equilibrada os diferentes puntos de vista representados por los participantes de un diálogo	En un cómic aparece la historia de Pompeya, ciudad romana que fue construida cerca del volcán Vesubio y que fue sepultada en el 79 d.C. por la erupción. Actualmente, también sucede este tipo de catástrofes, quizás por la mala gestión urbanística. Has visto un reportaje periodístico sobre la erupción de un volcán que ha afectado a miles de personas. En el reportaje seleccionan personas con diferentes puntos de vista para tener una idea global. Analiza los discursos y extrae conclusiones	ODS 11. Ciudades y comunidades sostenibles

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6835

	para evitar que suceda en el futuro.	
Establecer puntos de acuerdo y desacuerdo.	En España se ha creado el "salario mínimo vital" que puede ser un arma de doble filo, ya que personas que tiene posibilidad de trabajar prefieren no hacerlo porque igual reciben una pensión del gobierno. Esto crea desprotección para las personas vulnerables que realmente necesitan esta ayuda. Escuchas una entrevista realizada a pie de calle en la que un individuo expresa que todos tienen derecho a percibir esa ayuda (pero realmente no quiere trabajar) y otro/a usuario/a no ha podido recibir la ayuda porque está al límite de la renta, pero realmente sí que la necesita. Elabora una lista de puntos de vista en los que estés de acuerdo y otros en desacuerdo.	ODS 8. Trabajo decente y crecimiento económico
Desarrollar los puntos de vista expresados para fortalecer y profundizar el entendimiento que los participantes tienen de los temas discutidos	En la actividad anterior, toma nota de la argumentación y desarrolla los puntos de vista para fortalecer y profundizar el entendimiento que los /las participantes tienen de los temas discutidos; establece puntos de acuerdo, desacuerdo y posible consenso entre los/las participantes	ODS 8. Trabajo decente y crecimiento económico

4. CONCLUSIONES

A pesar de que el MCER se publicó en hace dos década se ha comprobado cómo los manuales de enseñanza-aprendizaje de Español como Lengua Extranjera apenas incluyen todavía actividades dirigidas a la mejora de las habilidades de mediación oral y escrita.

Gracias a la propuesta de diseño que realizamos, se aborda la integración de contenidos que tengan un impacto directo en la sociedad como son los Objetivos de Desarrollo Sostenible promovidos desde 2015 por la Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas y que se deberían alcanzar antes de 2030.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGNU (Asamblea General de las Naciones Unidas). 2015a. Agenda 2030: transformar nuestro mundo. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/.

AGNU (Asamblea General de las Naciones Unidas). 2015b. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015 *https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=S*

Atienza Cerezo, Encarnación (coord.). 1997. *Diccionario de términos clave de ELE.* Madrid: Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/

Castro, Francisca, Fernando Marín y Reyes Morales. 2006. *Nuevo Ven, 2. B1-B1+.* Madrid: Edelsa.

Castro Viúdez, Francisca, Ignacio Rodero Díez, Carmen Sardinero Franco. 2006. *Español en marcha, 3. B1.* Madrid: SGEL.

Consejo de Europa. 2001 (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD- Anaya. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Consejo de Europa. 2017a. *Collated representative samples of decriptors of language competences developed for young learnes aged 7-10 years*. Estrasburgo: *Servicio de publicaciones del Consejo de Europa*. https://rm.coe.int/1680697fca

Consejo de Europa. 2017b. *Collated representative samples of decriptors of language competences developed for young learnes aged 11-15 years.* Estrasburgo: *Servicio de publicaciones del Consejo de Europa*. https://rm.coe.int/1680697fc9

Consejo de Europa. 2018 (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf (Trad. Instituto Cervantes)*

Corpas, Jaime, Agustín Garmendia, Carmen Soriano. 2019. *Aula 3, B1.1.* Barcelona: Difusión.

Instituto Cervantes. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes.* Madrid: Biblioteca Nueva. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

North, Brian, Enrica Piccardo. 2016. *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation.* Strasbourg: Consejo de Europa. https://rm.coe.int/168073ff31

Cultura, lenguaje y representación / *Culture, Language and Representation* Universitat Jaume I

Navarro-Carrascosa, C. (2022): Tratamiento de los niveles lingüísticos en los manuales de español como lengua extranjera para niños y niñas. *Cultura, Lenguaje y Representación,* Vol. XXVIII, 139–171
ISSN 1697-7750 · E-ISSN 2340-4981
DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6830

Tratamiento de los niveles lingüísticos en los manuales de español como lengua extranjera para niños y niñas de nivel A1

Treatment of language levels in Spanish as a foreign language textbooks for children in A1 level

CARLES NAVARRO-CARRASCOSA
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
https://orcid.org/0000-0002-0303-982X

Artículo recibido el / *Review received*: 2022-07-02
Artículo aceptado el / *Review accepted*: 2022-09-22

RESUMEN: La investigación que aquí se propone supone un análisis de los manuales de español para extranjeros de nivel inicial destinados a niños. El objeto del análisis será el tratamiento de los niveles lingüísticos (el fonético-fonológico, el morfosintáctico, el léxico-semántico y el pragmático) y se comparará la atención dedicada a cada nivel en un mismo manual y también entre todos los manuales estudiados. El propósito de este análisis será observar si los manuales le otorgan la misma importancia a los distintos niveles de lengua, si la comunicación tiene un papel tan relevante como el resto de niveles y el tipo de actividades que se presentan en cada uno de estos. Por tanto, para el presente artículo se ha diseñado una metodología basada en una ficha de análisis centrada en los cuatro niveles lingüísticos. Son cinco los manuales que se han estudiado: *Uno, dos, tres… ¡Ya!*, de la editorial enClave ELE; *Superdrago*, de SGEL; *Colega*, de Edelsa; *Clan7 con ¡Hola, amigos!*, de Edinumen; y *Lola y Leo*, publicado por la editorial Difusión. Las conclusiones obtenidas giran en torno a la presentación de los contenidos de cada nivel (si es explícita o implícita), la presencia de la comunicación en cada manual (para lo que se analizarán los actos de habla que se plantean para la instrucción) y la relevancia de los distintos niveles de lengua en los métodos de enseñanza.

Palabras clave: Análisis de manuales, niveles lingüísticos, actos de habla, ELE para niños.

ABSTRACT: The research proposed here involves an analysis of Spanish for foreigners textbooks for children at the beginners level. The object of the

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6830

analysis will be the treatment of the linguistic levels (phonetic-phonological, morphosyntactic, lexical-semantic and pragmatic) and the attention devoted to each level in the same textbook and also among all the textbooks studied will be compared. The purpose of this study will be to observe if the textbooks dedicate the same importance to the different language levels, if the pragmatic level is as relevant as the rest of the levels, and the type of activities presented in each of them. Therefore, for this article we have designed a methodology based on an analysis sheet focused on the four linguistic levels. Five textbooks have been studied: *Uno, dos, tres... ¡Ya!*, published by enClave ELE; *Superdrago*, by SGEL; *Colega*, by Edelsa; *Clan7 con ¡Hola, amigos!* by Edinumen; and *Lola y Leo*, published by Difusión. The conclusions obtained revolve around the presentation of the contents of each level (if it is explicit or implicit), the presence of communication in each manual (for which the speech acts proposed for instruction will be analyzed) and the relevance of the different language levels in the teaching methods.

Key words: Analysis of manuals, linguistic levels, speech acts, Spanish for children.

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, tan solo en España, son varias las editoriales que producen diversos manuales de enseñanza de español como lengua extranjera (ELE). La importancia del español en el mundo ha aumentado; junto a este, el número de personas interesadas en aprender esta lengua, según el último informe del Instituto Cervantes (VV. AA., 2021), lo que ha derivado en que las editoriales amplíen el mercado de materiales y desarrollen propuestas para públicos más específicos, tal como se puede comprobar tras un repaso por las páginas web de las principales casas editoras. Así, aparecen manuales para el español de los negocios, del turismo… Y también para la instrucción a niños (González Sánchez, 2016).

Después de consultar la bibliografía específica sobre el análisis de materiales en la enseñanza del español como lengua extranjera, se aprecia que la mayoría de los estudios que se han elaborado sobre estos manuales analiza sus características, los enfoques metodológicos que utilizan, las variedades lingüísticas que se incluyen o que se enseñan, etc. En cuanto al tratamiento que se da en estos materiales de los niveles lingüísticos, son mayoritarios los trabajos que los analizan de manera individual (trabajos que se nombrarán y desarrollarán en los subepígrafes pertinentes del apartado 3) y escasos los que llevan a cabo esta tarea en los niveles lingüísticos en su conjunto (no se ha encontrado ningún trabajo con este encargo) .

Por otro lado, cabe suponer que el diseño y la elaboración de un manual de enseñanza de L2/LE a niños y niñas debe atender a un planteamiento diferente que un manual del mismo idioma destinado a un público adulto, en primer lugar, por los conocimientos del mundo de un grupo y del otro, pero también por la facilidad de aprendizaje de los más jóvenes, cuyas capacidades cognitivas están en desarrollo.

En este trabajo se van a analizar algunos libros de enseñanza de ELE a niños y niñas en la primera etapa escolar (entre los 6 y los 12 años de edad), planteando una ficha de análisis que permita contrastar el tratamiento de cada uno de los niveles lingüísticos (planteando cuestiones como la presentación de los contenidos, el enfoque, las

actividades, la frecuencia de aparición, etc.) dentro de cada manual, pero también entre las distintas propuestas de las editoriales españolas.

Los manuales que se analizarán en este artículo son del nivel A1, pues es el nivel de acceso a la lengua española, todos ellos pensados para estudiantes de educación primaria (entre 6 y 12 años). En ninguno de los libros de estudio que hemos seleccionado se utiliza otra lengua que no sea el español y todos siguen las pautas del consejo de Europa (2001) en contenidos y metodología comunicativa. Así, los manuales que hemos propuesto para el análisis del tratamiento de los niveles lingüísticos son *Lola y Leo 1* (Difusión), *Superdrago 1* (SGEL), *Uno, dos, tres… ¡Ya!* (EnClave ELE), *Colega 1* (Edelsa) y *Clan7 con ¡Hola, amigos!* (Edinumen).

Tras el análisis, se pretende responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Se tratan con la misma importancia todos los niveles de lengua en los distintos manuales de ELE para niños?
2. ¿Se da relevancia a la comunicación y a la interacción?
3. ¿Cómo se presentan los contenidos? ¿De manera explícita o implícita?

2. LA ENSEÑANZA DE ELE A NIÑOS Y NIÑAS

Son varios los estudios publicados que se centran en la enseñanza de idiomas en las etapas más jóvenes del aprendizaje (Educación Infantil y Primaria).

Algunos de estos trabajos que se han elaborado ponen su foco en la aplicación de la literatura en la enseñanza de la lengua (Pages Blanch y Querol Julian, 2013) o en aspectos cognitivos que influyen o pueden influir en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Cancela-Pose, 2021). Otras investigaciones se han centrado en los contextos de aprendizaje de los niños, en la educación bilingüe y la presencia de ELE en esta (Nieto y Ortiz, 2017), incluso, en la formación del profesorado (Fernández, Aguirre y Harris, 2013).

También se pueden encontrar trabajos que analizan los materiales y los manuales de ELE para los aprendientes de las primeras etapas de escolarización (Gómez Silva, 2019; Pérez Fernández, 2019; Gabarda Méndez, Rodríguez Regueira y González Ruiz, 2021).

Como se apuntaba en el apartado anterior, son escasos los trabajos que analizan la presencia de los niveles lingüísticos en conjunto en los manuales de ELE y su tratamiento. Aunque sí que se encuentran investigaciones en las que se examinan algunos niveles por separado en métodos de español para niños, en particular el nivel léxico-semántico. Son trabajos como el de Gómez Silva (2019), en el que se lleva a cabo un análisis de disponibilidad léxica y una aplicación didáctica, y el de Pérez-Fernández (2019), donde se analiza y compara el tratamiento del léxico y los enfoques utilizados en cada manual. Por tanto, el trabajo que se desarrollará en las siguientes páginas presenta el primer análisis de los cuatro niveles lingüísticos en manuales de ELE destinados a un público infantil.

3. LOS NIVELES LINGÜÍSTICOS

Los niveles lingüísticos son aquellas formas que tenemos de aproximarnos al lenguaje desde un punto de vista analítico. Tradicionalmente se ha considerado que estos niveles son tres: el nivel fonético-fonológico, el morfosintáctico y el léxico-semántico. Más adelante, cuando se empieza a estudiar la lengua como un instrumento de interacción comunicativa entre sus usuarios (esto es, el concepto sausseriano de *habla*), se empieza a

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6830

considerar el nivel pragmático, que adquiere cierta relevancia, en especial en el análisis del discurso.

Estos cuatro niveles son fundamentales para llevar a cabo el desarrollo de programas y currículos de lengua extranjera. Así, el propio *Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de Lenguas* (en adelante, *MCERL*) (2001) atiende a estos cuatro niveles en la distribución y nivelación de contenidos y, en consecuencia, lo hacen también los documentos equivalentes de cada lengua. En el caso del español, este documento es el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (*PCIC*) (2006). Esta obra está dividida en tres volúmenes, según los niveles de referencia establecidos por el Consejo de Europa (2001). Así, el primer volumen presenta los niveles A1 y A2; el segundo, B1 y B2; y el último, C1 y C2. En cada volumen se atiende a los niveles lingüísticos en las siguientes secciones, que se repiten en cada volumen adaptándose a los niveles de referencia:

-El nivel fonético-fonológico se desarrolla en los capítulos 3 (pronunciación y prosodia) y 4 (ortografía) de cada volumen.

-El nivel morfosintáctico desarrolla sus contenidos en el capítulo 2, dedicado a la gramática y a los contenidos que se incluyen en cada uno de los niveles de referencia.

-El nivel léxico-semántico se presenta en dos capítulos: el 8, titulado "Nociones generales", y el 9, con el nombre "Nociones específicas", donde se refleja el enfoque nocional del léxico por el que apuesta el Instituto Cervantes.

-Por último, el nivel pragmático está recogido en el capítulo 5, titulado "Funciones"; y en el 6, "Tácticas y estrategias pragmáticas".

El resto de capítulos que recogen el inventario de cada uno de los niveles de referencia hacen mención a otro tipo de contenidos que en este trabajo no se asocian con los niveles lingüísticos, como son los contenidos culturales y la evaluación.

3.1. Nivel fonético-fonológico

Los contenidos que se incluyen en los programas de lenguas extranjeras y que se relacionan con este nivel son la pronunciación y la prosodia, pero también cuestiones ortográficas.

Son varios los trabajos publicados que se han dedicado a investigar la didáctica de la fonética en el aula de ELE, como el de Santamaría Busto (2010), el de Boquete Martín (2014) o el de Ramírez Sáinz (2017), por citar algunos.

Sobre la presencia de este nivel lingüístico en los manuales, encontramos el trabajo de Igarreta Fernández (2021), en el que se hace un repaso al tratamiento de la pronunciación y la corrección fonética en diversos manuales y se analiza la creencia de los docentes de que estos son aspectos en los que apenas se profundiza en los distintos métodos de las editoriales.

Casany y Landa (2010) también destacan este vacío en los manuales y enfatizan la importancia tanto de la pronunciación como de la entonación para una correcta comunicación, ya que "una acentuación equivocada de la sílaba tónica de los vocablos puede llevar a nuestros estudiantes a situaciones de incomprensión" (2010: 1).

3.2. Nivel morfosintáctico

Este nivel está presente en cualquier contenido gramatical que se incluya en un curso de español, como pueden ser la concordancia entre un sustantivo y el adjetivo que lo acompaña o el uso del subjuntivo o el indicativo en las oraciones de relativo.

Son más abundantes las publicaciones que analizan los componentes gramaticales en los manuales de ELE. Por tanto, podemos encontrar trabajos como el artículo de Foncubierta, Fernández y Gutiérrez (2005), en el que se analiza el tratamiento de las oraciones condicionales en una selección de manuales. Sin embargo, otra manera en la que se puede analizar la gramática en los métodos propuestos por las distintas editoriales es la relativa al enfoque. En este sentido, destacamos el trabajo de Trovato (2019), en el que repasa el uso de la lengua materna de los estudiantes en las explicaciones gramaticales en los manuales para italoparlantes; o el de Navarro-Carrascosa (2021), en el que se propone una metodología de análisis para hallar en qué manuales se utiliza el enfoque de la Gramática Cognitiva.

3.3. Nivel léxico-semántico

El nivel léxico-semántico es, junto al morfosintáctico, el centro de la enseñanza de un idioma extranjero. Aprender palabras nuevas es la primera tendencia de los estudiantes de un idioma. Sin embargo, no todos los manuales le dedican la misma importancia (Cardoso y Medina, 2016).

Por otro lado, hay diversas publicaciones que se dedican a estudiar el tratamiento del léxico en la enseñanza del español. Encontramos trabajos que plantean aproximaciones historiográficas (Rufat y García Manga, 2014); otros que trabajan el léxico de ámbitos muy determinados, como el de Arroyo Martínez (2020), que se centra en el tratamiento del léxico funerario en la enseñanza; o el de Calvi (2006), sobre el léxico en la clase de español con fines específicos. Las investigaciones que ponen su foco en los materiales para la enseñanza del vocabulario analizan todo tipo de recursos, como diccionarios –destacamos los artículos de Cano Ginés (2004), Gómez Sánchez y Guerra Salas (2005) y Renau (2015)–, pero también los propios manuales de ELE.

Algunos de los trabajos que analizan el vocabulario de los métodos de las distintas editoriales son el de Cardoso Medina (2016), que analiza los manuales de niveles iniciales atendiendo a la teoría de los rasgos semánticos, la teoría de las redes semánticas y la teoría de los prototipos. El trabajo de Gómez Silva (2019) se centra en el léxico de "los objetos colocados en la mesa para la comida", su aparición y "cómo se gradúa su presencia a lo largo de los niveles de referencia A1, A2, B1 y B2" (2019: 3). También cabe destacar la elaboración de algunos trabajos finales de máster sobre el enfoque léxico en los manuales de ELE, como el de Vidiella (2012), que analiza el léxico seleccionado, su relación con la gramática en los manuales trabajados y el tipo de actividades que se presentan.

3.4. Nivel pragmático

Las funciones y las estrategias pragmáticas (tal y como se recogen en el *PCIC*) están presentes en todos los manuales. En la actualidad, el enfoque comunicativo está presente en la mayoría de las aulas de idiomas, al menos, en todos los países que siguen las directrices del Consejo de Europa expuestas en el *MCERL* (2001) y, por lo tanto, parece lógico que las editoriales incluyan los componentes pragmáticos en sus métodos, incluso en los niveles iniciales.

Al igual que con el resto de niveles lingüísticos, se han realizado diversas investigaciones sobre la aplicación del componente pragmático en el aula de ELE. Así, podemos encontrarnos trabajos como el de Pihler (2020) o el de Brodersen (2020).

Sin embargo, las publicaciones científicas que analizan los materiales y los manuales de ELE atendiendo a este nivel lingüístico son muy abundantes, empezando por el de Pérez Blanco (2008) o el de Messías Nogueira da Silva (2010). En el segundo, se

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6830

analiza el tratamiento de los marcadores discursivos en los manuales de B2 para aprendientes brasileños. Otros trabajos analizan la cortesía (y la descortesía) verbal en los métodos de enseñanza, como el de Albitre (2020) o el de Marcelle de Andrade (2020).

Para la investigación que se plantea en estas páginas se ha tomado como referencia el trabajo de Fernández Martín y Núñez Cortés (2017), en el que se analizan los actos de habla de Searle (1980) en los manuales de niveles iniciales (A1 y A2) y compara la frecuencia de cada acto de habla en las distintas propuestas editoriales y en los niveles de referencia analizados.

4. METODOLOGÍA: FICHA DE ANÁLISIS

Para analizar el tratamiento de los niveles lingüísticos en manuales de ELE destinados a niños, se ha elaborado una ficha de análisis que ha permitido, por un lado, extraer y plasmar la información más relevante sobre cada uno de los niveles lingüísticos y su tratamiento en cada uno de los manuales; por otro lado, la disposición de toda esta información en fichas facilita la comparativa entre todos los métodos utilizados y, por tanto, extraer conclusiones sobre el tratamiento de los niveles lingüísticos en los manuales de ELE destinados a los aprendientes más jóvenes.

Para la elaboración de esta ficha, se han tenido en cuenta investigaciones previas que utilizaron una metodología semejante y en los que se propone una batería de preguntas sobre distintos ámbitos del manual que es sometido al análisis. La mayoría de ellos, inician su propuesta metodológica con bloques identificativos sobre el material. Así, Arboleda (2017) inicia su ficha con una tabla en la que demanda datos como el título, la editorial, la metodología que se sigue y si esta se declara en la presentación del libro y la estructura (número de unidades y de secciones por unidad). También en un primer bloque identificativo, Blanco Canales (2010) encabeza su ficha con cuestiones similares, pero añade preguntas sobre los materiales audiovisuales que se utilizan (vídeos, audios, etc.). Más recientemente, ha seguido esta misma línea Del Pozo Díez (2018).

En todos estos trabajos también se dedican algunos ítems a indagar sobre los destinatarios de los métodos: edad, nivel, contexto de aprendizaje (escolar, universitario, no reglado...), etc. E incluso en algunas fichas se pregunta por la duración del curso para el que se propone el manual.

En cuanto a los contenidos, la mayoría de propuestas se limitan a incluir un breve inventario de las estructuras gramaticales y léxicas que se trabajan en los libros analizados, pero en algunas metodologías de análisis (Ezeiza, 2009; González Sánchez, 2016) se plantean cuestiones sobre cómo se trabajan estos contenidos (el lugar que ocupan en cada unidad, la organización y la presentación de los mismos y las actividades con las que se trabajan (el tipo, el método que siguen y el momento en el que se trabajan).

Así pues, basándonos en los estudios previos, la ficha de análisis que se ha elaborado se divide en cinco bloques. El primero de ellos busca completar los datos identificativos del manual. Así, demanda el nombre del autor o autora (o autores, en la mayoría de los casos), el título del manual, la editorial y el año de publicación.

El segundo bloque lleva por nombre *Aspectos formales del manual* y en él se plasmará si el método dispone de libro de ejercicios, el tipo de soporte de los documentos de audio (es decir, si se recogen en uno o varios CD, en una memoria USB o si se accede a ellos desde la página web del manual) y si dispone de material de video. Además, también en este bloque se presentan dos ítems en los que se plantean opciones múltiples para responder sobre la estructura del manual, por un lado, y de cada unidad, por otro.

Figura 1. Ítems incluidos en el Bloque II de la ficha de análisis

Libro del alumno: SÍ/NO
Libro de ejercicios: SÍ/NO
Audio: CD/USB/En página web
Vídeo: SÍ/NO
Estructura del manual: PRESENTACIÓN / CUADRO DE CONTENIDOS / GLOSARIO
APÉNDICE GRAMATICAL / EVALUACIÓN
Estructura unidad: APARTADOS POR DESTREZAS
APARTADOS POR NIVELES DE LENGUA
SIN APARTADOS

El bloque tercero pretende especificar el tipo de destinatario del manual. Para ello, se refleja la franja de edad del estudiantado hacia el que se dirige el método y el nivel de referencia. También se incluye un ítem sobre el número de horas, si es que este se especifica en el manual, y el contexto educativo para el que se ha planteado (educación primaria, enseñanza no reglada, etc.).

En el bloque cuarto se deben especificar los principios metodológicos del manual. Partiendo de la premisa de que en la actualidad todos los manuales de español (al menos los que se producen en España) asumen un método comunicativo, este es el único por el que se pregunta; aunque también se plantea si, dentro de este, se aplica el enfoque por tareas. En caso de que en el manual se especifique recurrir a otra metodología docente o aplicar una variante diferente del método comunicativo, se ha añadido un ítem al final del apartado. También se debe plasmar si se recurre a la L1 del estudiante en los enunciados o en alguna de las explicaciones y si se incluyen algunos elementos socioculturales.

Figura 2. Ítems incluidos en el Bloque IV de la ficha de análisis

Enfoque declarado: SÍ/NO
Método comunicativo: SÍ/NO
Enfoque por tareas: SÍ/NO
Otro:
L1 como base estructural de referencia y contraste: SÍ/NO
Presencia de elementos socioculturales: SÍ/NO
EXPLÍCITA/IMPLÍCITA

El quinto y último bloque pone su foco en los diferentes niveles lingüísticos y, para ello, le dedica a cada uno un subapartado. El primero se centra en el nivel fonético-fonológico; el segundo, en el morfosintáctico; en tercer lugar, se analiza el nivel léxico-semántico; y, por último, se analiza el componente pragmático del manual trabajado.

En cada nivel lingüístico se deben plasmar los contenidos que se incluyen en el manual y si este inventario se corresponde con lo que marca el *MCERL*. Sobre este contenido, la ficha pregunta si se presenta de forma explícita (es decir, los contenidos aparecen de manera evidente, haciendo partícipe y consciente al estudiante de estos) o de manera implícita (esto es, incluyendo estos contenidos sin indicarlo o hacerlo evidente). La forma explícita se recomienda por hacer consciente al aprendiente de todos los contenidos que trabaja; y la implícita destaca por promover un aprendizaje casi inconsciente, no intencional y que se ejecuta automáticamente (Latinjak, 2014). Este último es el que suele recomendarse para la docencia infantil.

Sobre los contenidos, en la ficha también se demanda acerca del momento de la unidad en la que se presentan y el tipo de actividades que se plantean para trabajarlos.

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6830

En algunos niveles lingüísticos, además, se pueden plantear otros ítems adicionales más específicos para sus características. Por ejemplo, en el nivel morfosintáctico se incluye un punto acerca de si la metodología de presentación de contenidos gramaticales es deductiva, siguiendo, por tanto, la siguiente secuencia: se presentan estructuras gramaticales, se explica su uso y, a posteriori, se trabajan y se practican; o inductiva: se presentan las estructuras con input y el aprendiente debe averiguar las normas de uso; más adelante, se realizan actividades para asentar la información asumida.

En el nivel léxico semántico se ha seguido el trabajo realizado por Pérez Fernández (2021) en el que se analiza el léxico de los manuales de nivel inicial. Así, en la ficha que se ha elaborado para este estudio se pregunta si se incluye un glosario con las palabras que deben aprenderse, si estas se estructuran siguiendo campos temáticos y si el léxico nuevo se presenta de forma contextualizada, es decir, planteando una situación comunicativa en la que vaya a utilizarse.

Por último, en el nivel pragmático, el análisis se completa siguiendo la metodología propuesta por Fernández y Núñez (2017), según la cual, el análisis de la competencia pragmática dentro de la enseñanza del español debe "dar cuenta de la atención prestada a los actos de habla en diferentes manuales de enseñanza de español para extranjeros" (2017: 4). Es por ello que se ha seguido este criterio y en la ficha de análisis se pregunta por los actos de habla que se trabajan en los manuales (siguiendo la tipología de Searle, 1980); de este modo, se clasifican las intenciones comunicativas que son objeto de instrucción en cinco grupos, atendiendo a esta clasificación:

-*Actos de habla asertivos o representativos*. Son aquellas manifestaciones lingüísticas cuya intención es describir la realidad.

-*Actos de habla directivos*. Son las manifestaciones comunicativas que pretenden influir en el interlocutor o incitan cambios en su comportamiento.

-*Actos de habla expresivos*. Se trata de enunciados que reflejan el estado de ánimo del hablante.

-*Actos de habla compromisivos*. Aquellos enunciados a través de los cuales el hablante compromete sus comportamientos futuros.

-*Actos de habla declarativos*. La emisión de estos actos de habla supone un cambio en la realidad de los interlocutores.

En la ficha de análisis se agrupan los actos de habla que se incluyen en cada manual para su enseñanza y, finalmente, se cuantifica la aparición de cada uno.

5. ANÁLISIS DE MANUALES

Como el objetivo de esta investigación es presentar el tratamiento de los niveles lingüísticos en los manuales de ELE elaborados para la enseñanza a niños y niñas, los resultados del análisis se presentarán por cada nivel y no por cada manual.

Los manuales que se han analizado son cinco y se han seleccionado siguiendo dos criterios: un manual de cada una de las principales editoriales especializadas en ELE de España; y, de cada editorial, el manual para público infantil más vendido. De cada colección, se ha optado por elegir el primer tomo, que se corresponde con el acceso a la lengua meta (nivel A1 o A1.1). Así, los manuales trabajados han sido:

-*Lola y Leo 1*, de la editorial Difusión.

-*Clan7 con ¡Hola, amigos! 1*, de Edinumen.

-*Colega 1*, publicado por Edelsa.

-*Superdrago 1*, editado por SGEL.

-Y *Uno, dos, tres… ¡Ya!*, a cargo de EnClave ELE.

Cabe señalar en cuanto al nivel de los manuales que algunos solo comprenden la primera mitad del nivel umbral (A1.1), mientras que otros lo abarcan en su totalidad (A1). Esto implica que la comparación de los contenidos no puede ser del todo precisa, pues en algunos de ellos no se incluyen todos los temas propios de este nivel. No obstante, aunque este hecho pueda parecer una limitación de nuestro estudio, consideramos que no altera en modo significativo el objetivo principal: el tratamiento de los niveles lingüísticos en los manuales de ELE destinados a discentes en las primeras etapas de aprendizaje.

5.1. Ortografía y sonidos

Los contenidos del nivel fonético-fonológico son muy similares en los cinco manuales analizados: los sonidos y las letras, fundamentalmente. Sin embargo, en cada uno se especifican de manera diferente. *Lola y Leo 1* (Difusión) es el único que incluye al principio del libro del alumno un cuadro de contenidos, por lo que estos son más específicos y se indican cuáles son los sonidos exactos que se van a trabajar antes de hacerlo. Los aspectos prosódicos solo se trabajan en dos de las obras: *Lola y Leo 1* y *Clan7 con ¡Hola, amigos! 1*. En ellos, se incluyen en la instrucción de la entonación las oraciones interrogativas; las exclamativas, solo en el primero.

La manera de presentar estos contenidos es explícita en los métodos que presentan Difusión, SGEL y EnClave ELE; e implícita en las propuestas de Edinumen y Edelsa. El momento en el que aparecen los contenidos fonéticos varía en cada manual: en *Uno, dos, tres… ¡Ya!* solo se trabaja en la unidad introductora, mientras que en el resto de métodos aparece de manera progresiva. En *Lola y Leo 1* de Difusión se trabajan sonidos al final de todas las unidades; en el manual de Edinumen, en la segunda sesión de tres; en *Colega 1*, al principio de cada unidad; y en SGEL no hay una constancia en presentar estos contenidos en todas las unidades.

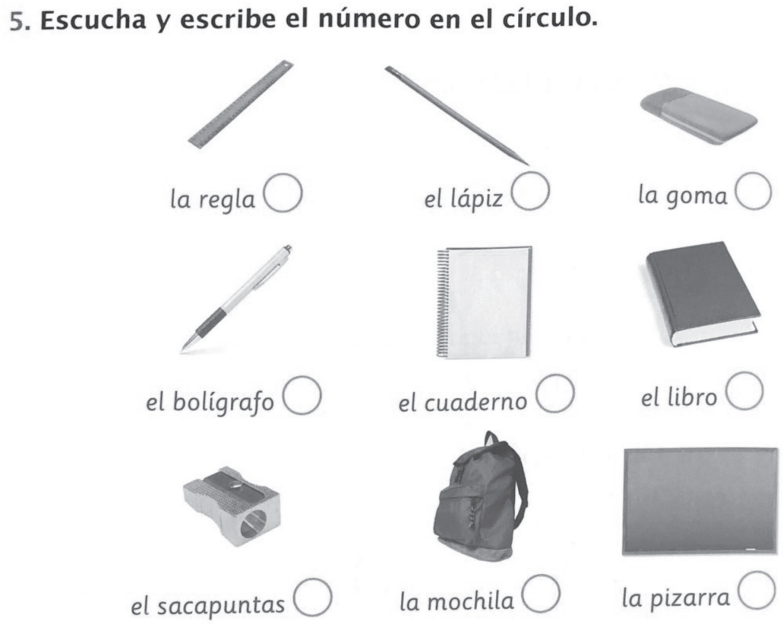
Las actividades que se proponen sí que coinciden en todos los métodos: canciones, juegos, escuchas, leer y repetir. Sin embargo, el número de actividades varía. El manual que menos actividades propone es el de EnClave ELE, que no lo trabaja en todas las unidades. Las propuesta de Edinumen, SGEL y Difusión dedican entre dos y tres actividades por unidad, mientras que el método de Edelsa incorpora entre cinco y seis en cada tema para trabajar la pronunciación de los sonidos, siendo el manual que más importancia parece dedicarle a este nivel lingüístico.

5.2. Gramática

Los contenidos gramaticales coinciden en todos los manuales, pues siguen el inventario del *PCIC*. Sin embargo, algunos métodos trabajan más estructuras que otros. En la mayoría de manuales se presentan los temas de manera implícita, sin exponer los contenidos de manera evidente (SGEL, Edinumen y Edelsa), pero todas ellas plantean un método inductivo, para que sea el estudiante el que descubra el funcionamiento de las formas:

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6830

Imagen 1. Ejercicio para practicar el artículo definido (*Superdrago 1*, SGEL)

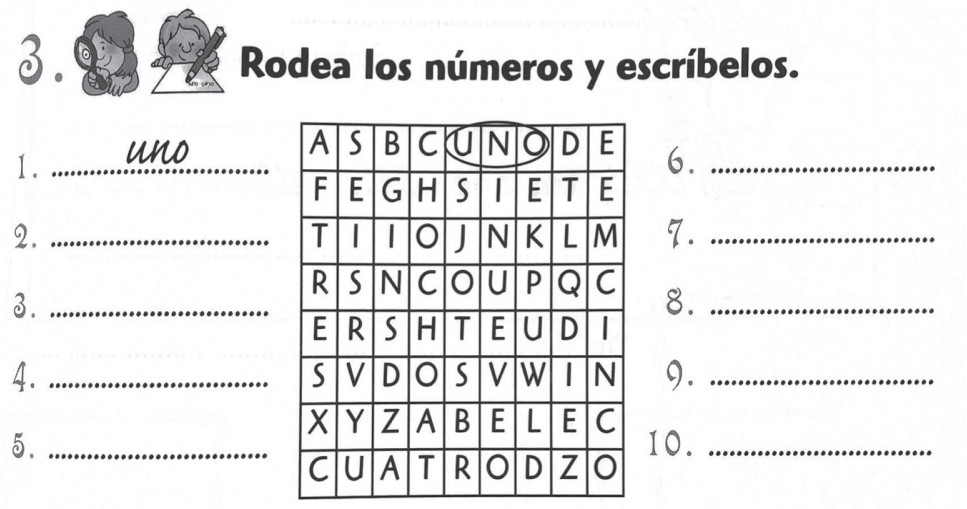


En la imagen 1 se ilustra un ejercicio de *Superdrago 1*, en el que el alumno es expuesto simultáneamente a un input auditivo y escrito de palabras masculinas y femeninas con el artículo definido correspondiente. En la actividad, el estudiante escucha las palabras y señala el orden en el libro. De este modo, debe entender que los sustantivos masculinos se acompañan con el artículo *el* y los femeninos, con *la*. En la imagen 2, que prosigue a la actividad anterior, el aprendiente debe clasificar palabras que ya conoce según requieran el uso del artículo masculino o el femenino, con lo que debe demostrar que ha comprendido la norma, la cual no aparece explicada en el manual.

Imagen 2. Ejercicio para practicar el artículo definido (*Superdrago 1*, SGEL)

Las actividades aparecen, en su mayoría, en el cuaderno de ejercicios de los cinco manuales y la mayoría consisten en suplir la información que falta (por lo general, se debe completar un espacio en un enunciado), pero también deben escuchar (como se ilustra en la imagen 1), repetir, ordenar o relacionar. El componente lúdico también está presente, pero de modo más evidente en el método de Edelsa, como se puede ver en la imagen 3, donde se trabajan los numerales con una sopa de letras:

Imagen 3. Ejercicio para practicar los numerales (*Colega 1*, Edelsa)



Para terminar el apartado del análisis del nivel morfosintáctico, hay que mencionar que en el método de Difusión, que es el único que incluye la introducción al método en el libro del alumno y no solo en el del profesor, se destaca un método docente al que califican de innovador: se trata de lo que han denominado *Gramática visual*, que consiste en presentar los contenidos gramaticales de manera explícita y a través de colores e ilustraciones que faciliten la comprensión, como se ilustra en la imagen 4:

Imagen 4. Ejemplo de gramática visual (*Lola y Leo 1*, Difusión)

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6830

5.3. Vocabulario

Los contenidos del nivel léxico-semántico son similares en todos los manuales analizados en esta investigación. Incluyen campos temáticos que se especifican en el *PCIC*: nacionalidades, la familia, la escuela, la casa, los animales, los días de la semana… Y en todos ellos se presenta de manera explícita y en la mayoría (SGEL, Edinumen y EnClave ELE) es el primer contenido que se introduce en cada unidad; en aquellos en los que no es el primer contenido, se incluye en la segunda sesión (Difusión y Edelsa).

En cuanto a las actividades, son orales, escritas y de relación[1] en las propuestas de SGEL, Edinumen y Edelsa, lo que permite que el alumno no solo trabaje el significado de las palabras (lo que sucede con los ejercicios de relación), sino que los practiquen con output oral y escrito.

Imagen 5. Ejercicio de relación para trabajar el vocabulario. (*Colega 1*, Edelsa)

Imagen 6. Ejercicio para practicar el vocabulario aprendido (*Colega 1*, Edelsa)

[1] Unir una palabra con una ilustración del concepto que representa.

En la imagen 5, se ilustra una actividad de relación; y en la imagen 6, tenemos una actividad de producción cuyo foco es el vocabulario aprendido en la actividad anterior.

El método de Difusión solo plantea ejercicios de producción; y el de EnClave ELE los propone de relación (aunque sí se propone utilizar el vocabulario aprendido en output en ejercicios destinados a otros niveles lingüísticos).

El léxico que se instruye aparece contextualizado en todas las unidades de los cinco manuales. Es destacable que el único método que incluye un glosario de vocabulario es *Lola y Leo 1*.

5.4. Comunicación

Los contenidos comunicativos coinciden en todos los métodos y se sigue en todos ellos las directrices del Consejo de Europa (2001), sin embargo, en algunos se incluyen otros contenidos que no aparecen en la mayoría.

Como hemos apuntado en el apartado metodológico, el análisis de este nivel se centra en el estudio de los actos de habla que son objeto de instrucción. Tras el análisis, se concluye que los actos de habla que se trabajan en todos los manuales son los asertivos, los directivos y los expresivos. Sin embargo, en el método de Edinumen también se incluye, de manera muy reducida, la instrucción de actos de habla declarativos, pues se enseña a ceder el turno en juegos infantiles.

Los más trabajados son los asertivos, excepto en Edelsa, donde son los directivos (los cuales ocupan en segundo lugar en el resto de propuestas). Los actos de habla expresivos son los menos trabajados, en tercera posición. En la posterior tabla se ilustra la presencia de los actos de habla en los distintos manuales:

Tabla 1. Frecuencia de actos de habla en los manuales de ELE para niños

	Lola y Leo 1	***Clan7 con ¡Hola amigos! 1***	***Colega 1***	***Superdrago 1***	***Uno, dos, tres… ¡Ya! 1***
Asertivos	15 (57,69%)	12 (40%)	8 (32%)	14 (53,35%)	14 (58,33%)
Directivos	6 (23,08%)	9 (30%)	11 (44%)	8 (30,77%)	9 (37,5%)
Expresivos	5 (19,23%)	2 (6,67%)	6 (24%)	4 (15,38%)	1 (4,75%)
Compromisivos	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Declarativos	0 (0%)	7 (23,33%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Total	26 (100%)	30 (100%)	25 (100%)	26 (100%)	24 (100%)

Atribuímos la ausencia de los actos de habla compromisivos en todos los manuales y de los declarativos (excepto en Edinumen) al nivel de referencia, así como a los contextos comunicativos que se proponen para el tipo de público al que se dirigen los métodos analizados.

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6830

6. CONCLUSIONES

Tras el análisis realizado a los cinco manuales a través de la ficha de análisis que hemos elaborado, podemos dar respuesta a las tres preguntas que planteábamos en la introducción de este trabajo.

En primer lugar, nos cuestionábamos si se les dedica la misma importancia a todos los niveles lingüísticos en los manuales de ELE para niños. Tras examinar el tratamiento que se propone en los métodos trabajados, llegamos a la conclusión de que la relevancia que otorgada a cada uno no resulta equilibrada.

Para empezar, el nivel fonético-fonológico es el más débil en todos los manuales. En algunos, incluso, solo aparece en una unidad de forma explícita. Los niveles morfosintáctico (representado por los contenidos gramaticales) y léxico-semántico son los que más presencia tienen en todos los manuales, aunque uno puede tener más peso que el otro en determinados manuales. Así, por ejemplo, en *Clan7 con ¡Hola, amigos!, Colega* y *Uno, dos, tres… ¡ya!* hay más contenidos léxicos que gramaticales. En *Lola y Leo* y *Superdrago*, sin embargo, encontramos un equilibro entre los temas de ambos niveles.

En el nivel pragmático analizamos los actos de habla que se plantean en cada manual para enseñar a satisfacer las distintas necesidades comunicativas. En general, tras el análisis, hemos encontrado que la mayoría de métodos tratan los actos asertivos, los directivos y los expresivos, salvo alguna excepción. Es interesante, como se aprecia en la tabla 1, que el número total de actos de habla que se trabajan (en conjunto dentro de los cinco tipos propuestos por Searle) es similar en todos los libros: entre 25 y 30. El nivel pragmático, por tanto, es el único que tiene la misma presencia (de forma aproximada) en los cinco manuales estudiados, lo cual responde a las necesidades comunicativas para la enseñanza que se especifican en el *MCERL*.

La segunda pregunta de partida que se planteaba en la introducción está relacionada con la comunicación y la interacción en los manuales. Una de las conclusiones que podemos extraer tras el desarrollo del apartado 5, y a la que ya hemos respondido en el párrafo anterior, es que en todos los métodos de las cinco editoriales se le da alta importancia a la comunicación. Sin embargo, si observamos las actividades que se proponen en cada uno para trabajar el nivel pragmático, se puede apreciar que la interacción no tiene la misma relevancia en todos ellos. Solo tres de los cinco manuales proponen actividades grupales para trabajar los contenidos pragmáticos: *Lola y Leo*, *Colega* y *Superdrago*.

Por último, en la introducción planteábamos una última cuestión: ¿los contenidos lingüísticos son planteados de manera explícita o implícita? La respuesta a esta tercera pregunta también va a evidenciar diferencias entre los distintos libros didácticos. Salvo los niveles léxico-semántico y pragmático, que van a trabajarse explícitamente en todos los manuales, en el resto de niveles se plantean de manera diversa. Los sonidos y la prosodia se presentan de forma explícita en los métodos de Difusión, EnClave ELE y SGEL, mientras que lo hacen de manera implícita en las propuestas de Edelsa y Edinumen. El nivel morfológico, por último, presenta sus contenidos de manera manifiesta solo en *Lola y Leo* y en *Uno, dos, tres… ¡ya!*, mientras que aparecen tácitamente en el resto de manuales.

Este análisis de los niveles lingüísticos en manuales de ELE pensados para estudiantes de primaria puede resultar útil para vislumbrar en qué modo se trabajan los distintos contenidos en cada manual y facilitará al docente elegir el mejor método en función de sus intereses y objetivos didácticos. Aunque consideramos que ha resultado un estudio completo y clarificador, consideramos que quedan abiertas otras líneas de

investigación que responderán a otras posibles cuestiones que el docente e investigador de ELE pueda plantearse. Así, queda pendiente una comparativa del tratamiento de los niveles lingüísticos entre los manuales destinados a niños y los diseñados para un público adulto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arboleda González, Diana. 2017. «Ficha de análisis especializada para manuales de aprendizaje de español como segunda lengua». *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, 33.

Arroyo Martínez, Laura. 2020. «Léxico funerario en el aula de ELE: colocaciones léxicas con el verbo *celebrar* y léxico afín». *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 14.

Blanco Canales, Ana. 2010. «Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como Lengua Extranjera/Segunda Lengua para niños y jóvenes». *RESLA*, 23: 71–91.

Boquete Martín, Gabino. 2014. «Presencia actual de la fonética en el aula de ELE y su reflejo en la enseñanza de la prosodia». *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 3: 7–29.

Brodersen, Lucas. 2020. «La enseñanza de la cortesía en ELE: actos de habla y tendencias de investigación». *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 14.

Cano Ginés, Antonio. 2004. «El tratamiento del léxico en los diccionarios de ELE». *Carabela*, 56: 69–97.

Calvi, Maria Vittoria. 2006. «El léxico en la enseñanza de ELE con fines específicos». En *Comunicar y enseñar a comunicar el conocimiento especializado: homenaje a Amelia de Irazábal*, coord. Josefa Gómez de Enterría Sánchez. España: Instituto Cervantes.

Cardoso Pulido, Manuel Jesús y Medina Sánchez, Leopoldo. 2016. «Análisis del desarrollo del léxico en los manuales de enseñanza del español como lengua extranjera». En *La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE*, coords. Olga Cruz Moya y María Ángeles Lamolda González.

Cancela-Pose, Sara. 2021. Análisis del enfoque AICLE en Educación Infantil: la educación musical y auditiva en el aprendizaje de la lengua extranjera. Tesis doctoral dirigida por María Bobadillo-Pérez y Rocío Chao Fernández. Universidad da Coruña.

Casany, Mar y Landa, Jon. 2010. «Montañas, puentes y ríos: acercamiento a la pronunciación y a la entonación españolas en niveles iniciales». *Foro de profesores de ELE*, 6.

Ezeiza Ramos, Joseba. 2009. «Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado». *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 9.

Fernández Cézar, Raquel, Aguirre Pérez, Constancio y Harris, Christine. 2013. «La formación de maestros en Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera (AICLE): un estudio en Castilla La Mancha». *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria (REFIEDU)*, Vol. 6, N.º 1: 33–44.

Fernández Vitores, David. 2021. *El español: una lengua viva. Informe 2021*. Madrid: Instituto Cervantes.

Foncubierta Muriel, José Manuel, Fernández Molero, María del Carmen y Gutiérrez Tobar, Diego. 2005. «Las oraciones condicionales en los manuales de ELE: más

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6830

que una condición». En *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua. Deseo y realidad*, coords. Olga Cruz Moya, Juan Manuel García Platero, Juan Pablo Mora Gutiérrez, M.ª Regla Cordero Roffo. Sevilla: ASELE.

Gabarda Méndez, Vicente, Rodríguez Regueira, Nerea y González Ruiz, Carlos José. 2021. «Los materiales didácticos digitales en educación infantil: análisis de repositorios institucionales». *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 85, N.º 1: 61–79.

Gómez Sánchez, María Elena, Guerra Sacas, Luis. 2005. «El léxico especializado en los diccionarios monolingües de ELE». En *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua. Deseo y realidad: Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, coords. María Auxiliadora Castillo Carballo, Olga Cruz Moya y M.ª Regla Cordero Raffo. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Gómez Silva, Silvia. 2019. *Análisis sobre el tratamiento de los aspectos léxicos en los manuales de ELE*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.

González Sánchez, María. 2016. *Análisis metodológico de manuales de español para extranjeros: últimas aportaciones y perspectivas de futuro*. Trabajo final de máster. UNED.

Igarreta Fernández, Alba. 2021. «La enseñanza de la pronunciación en los manuales de ELE: evaluación y estado actual». *Doblele: revista de lengua y literatura*, 7.

Latinjak, Alexander T. 2014. «Aprendizaje implícito y explícito: entre el hacer y el comprender». En *El aprendizaje de la acción táctica*, ed. Víctor López Ros. Girona: Universitat de Girona, Servei de Publicacions.

Navarro-Carrascosa, Carles. 2021. «La Gramática Cognitiva en los manuales de ELE: análisis y propuesta metodológica». *Foro de profesores de ELE*, 17: 135–160.

Nieto Moreno de Diezmas, Esther y Ortiz Calero, M.ª Cristina. 2017. «Bilingüismo e interculturalidad en Educación Infantil: Aprendiendo por proyectos». *Multiárea: revista de didáctica*, 9: 24–37.

Pages Blanch, Anna, Querol Julián, Mercedes. 2013. «La literatura infantil en el aprendizaje de la lengua extranjera en Educación Primaria: motivación, competencia lingüística y actitud positiva hacia la lengua y cultura». *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil: ANILIJ*, 11: 119–135.

Pérez Fernández, Lucial María. 2019. «El enfoque léxico en ELE: análisis de manuales de nivel inicial». En *Líneas de investigación del Seminario de Lexicografía hispánica. Investigaciones léxicas. Estados, temas y rudimentos*, coords. María Águeda y Marta Torres Martínez. Barcelona: Octaedro.

Pihler, Bárbara. 2020. «La adquisición de la competencia pragmática en ELE: el caso de la evidencialidad». *Colindancias: Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central,* 11: 229–248.

Pozo Díez, del, Mercedes. 2018. «Propuesta de plantilla análisis de manuales ELE españoles publicados desde 1986-2016». *Lenguaje y textos*, 47: 65–81.

Ramírez Sáinz, Laura. 2017. «Didáctica de la fonética en ELE: los elementos segmentales». *Revista académica liLETRAd*, 3, 1: 235–250.

Renau, Irene. 2015. «Entre el léxico y la gramática: diccionarios de ELE para el aprendizaje de los verbos pronominales». En *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*, eds. Yuko Marimoto, María Victoria Pavón Lucero y Rocío Santamaría Martínez. España: ASELE.

Rufat, Anna y García Manga, María del Carmen. 2014. «El componente léxico en ELE: aproximación historiográfica». En *Métodos y resultados actuales en historiografía de la lingüística*, VV.AA. Alemania: Nodus Publikationen.

Santamaría Busto. 2010. «Formación y recursos para la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética en el aula de ELE». *RedELE: RevistaElectrónica de Didáctica de ELE*, 20.

Searle, John R. 1980. *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.

Trovato, Giuseppe. 2019. «¿Cómo abordan los manuales de español LE/L2 la traducción en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Hacia una rehabilitación o desconsideración de la traducción en la didáctica de ELE para italoparlantes?». *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, 37.

VV. AA. 2021. *El español: una lengua viva. Informe de 2021.* Madrid: Instituto Cervantes.

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6830

ANEXO 1
BLOQUE I. DATOS IDENTIFICATIVOS
Autores: Marcela Fritzler, Francisco Lara y Daiane Reis
Título: *Lola y Leo 1*
Editorial: Difusión
Año: 2020 (2016)

BLOQUE II. ASPECTOS FORMALES DEL MANUAL
Libro del alumno: SÍ/NO
Libro de ejercicios: SÍ/NO
Audio: CD/**USB**/En página web
Vídeo: SÍ/NO
Estructura del manual: **PRESENTACIÓN** / **CUADRO DE CONTENIDOS** / GLOSARIO
APÉNDICE GRAMATICAL / EVALUACIÓN
N.º de unidades: 7
Estructura unidad: APARTADOS POR DESTREZAS
APARTADOS POR NIVELES DE LENGUA
SIN APARTADOS

BLOQUE III. DESTINATARIO
Edad: 7-11 años
Nivel: A1.1
N.º de horas (si se especifica): No se especifica
Contexto educativo (si se especifica): No se especifica

BLOQUE IV. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS
Enfoque declarado: SÍ/NO
Método comunicativo: SÍ/NO
Enfoque por tareas: SÍ/**NO**
Otro: Gramática visual
L1 como base estructural de referencia y contraste: SÍ/**NO**
Presencia de elementos socioculturales: SÍ/NO
EXPLÍCITA/IMPLÍCITA

BLOQUE V. NIVELES LINGÜÍSTICOS
5.1. Fonético-fonológico
A. Contenidos:
-Letras <ñ>, <l>, <j>, <z>, <ch>.
-Interrogativas y exclamativas.
B. ¿Es adecuado al MCERL? **SÍ**/NO
C. Se presenta de forma **explícita**/implícita.
-¿En qué momento de la unidad?
Al final
-¿Hay cuadro explicativo/resumen? SÍ/**NO**

D. Tipo de actividades:

Escucha, leer y repetir.

E. Número de actividades por unidad: 3

5.2. Morfosintáctico

A. Contenidos:

-Verbos *llamarse, ser, tener, haber, estar, querer, gustar, preferir*.
-Artículos *un, una, unos, unas* y *el, la, los, las*.
-Género de sustantivos.
-Números (1-30).
-Concordancia.
-Interrogativos *qué, cuántos, cuál, por qué*.
-Responder: *porque*.
-Posesivos *mi, tu, su*.
-Presente de indicativo de verbos regulares.
-Cuantificadores: *pocos, muchos, poco, mucho, más, menos*.
-Adjetivos para describir.
-Adverbio de negación.
-Demostrativos: *este, estos, esta, estas.*

B. ¿Es adecuado al MCERL? **SÍ**/NO

C. Se presenta de forma **explícita**/implícita.

¿En qué momento de la unidad?

En tercer lugar, después del léxico.

D. Tipo de actividades:

Práctica formal.

E. Metodología **inductiva**/deductiva.

5.3. Léxico-semántico

A. Contenidos:

-Saludos y despedidas.
-La familia.
-Nacionalidades.
-Colores.
-Regalos.
-La escuela (objetos y rutinas).
-La casa.
-Días de la semana.
-Alimentos y bebidas.
-Cubiertos y muebles de cocina.
-Mascotas.
-Verbos de describir.

B. ¿Es adecuado al MCERL? **SÍ**/NO

C. Se presenta de forma **explícita**/implícita?

¿En qué momento de la unidad?

En segundo lugar, después de la pragmática.

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6830

5.4. Pragmático

A. Contenidos:

-Saludar y despedirse.
-Deletrear.
-Presentarse.
-Identificar objetos.
-Preguntar y decir la edad.
-Preguntar y decir la nacionalidad.
-Felicitar.
-Expresar posesión.
-Hablar sobre la familia.
-Preguntar e informar sobre la existencia de un objeto.
-Expresar cantidades.
-Pedir y dar un objeto.
-Hablar sobre la rutina y actividades escolares.
-Describir la casa.
-Situar y objetos.
-Expresar un deseo.
-Expresar gustos sobre alimentos y bebidas.
-Expresar necesidad.
-Hablar de ingredientes de una receta o plato.
-Preguntar y hablar de gustos y preferencias sobre animales y mascotas.
-Explicar y argumentar.
-Describir.

B. Adecuados al MCERL: **SÍ**/NO

C. Actos de habla que se trabajan:

ASERTIVOS (57,69%):

Presentarse, presentar a otros, decir la edad, identificar objetos, expresar posesión, indicar existencia, hablar de la rutina escolar, describir qué hace alguien, describir la casa, describir actividades diarias, ubicar objetos, describir sabores, describir platos, describir mascotas, describir animales.

DIRECTIVOS (23,08%):

Preguntas sobre la existencia de objetos, preguntar sobre la edad, preguntar por la nacionalidad, preguntar qué hace alguien, preguntar por gustos, preguntar por animales.

EXPRESIVOS (19,23%):

Saludar y despedirse, agradecer, felicitar, expresar deseo, decir el animal favorito.

COMPROMISIVOS (0%)

DECLARATIVOS (0%)

D. Actividades: **INDIVIDUALES** / **EN GRUPO**
ORALES / ESCRITAS / **FUNCIONALES** / **DE REPETICIÓN**

ANEXO 2

BLOQUE I. DATOS IDENTIFICATIVOS

Autores: María Gómez, Manuela Míguez, José Andrés Rojano y Pilar Valero
Título: *Clan 7 con ¡Hola, amigos!*
Editorial: Edinumen
Año: 2021 (2013)

BLOQUE II. ASPECTOS FORMALES DEL MANUAL

Libro del alumno: SÍ/NO
Libro de ejercicios: SÍ/NO
Audio: CD/USB/**En página web**
Vídeo: SÍ/**NO**
Estructura del manual: **PRESENTACIÓN** / CUADRO DE CONTENIDOS / GLOSARIO
APÉNDICE GRAMATICAL / EVALUACIÓN
N.º de unidades: 9
Estructura unidad: APARTADOS POR DESTREZAS
APARTADOS POR NIVELES DE LENGUA
SIN APARTADOS

BLOQUE III. DESTINATARIO

Edad: 6-12 años
Nivel: A1.1
N.º de horas (si se especifica): No se especifica
Contexto educativo (si se especifica): No se especifica

BLOQUE IV. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

Enfoque declarado: SÍ/**NO**
Método comunicativo: SÍ/NO
Enfoque por tareas: SÍ/**NO**
Otro: -
L1 como base estructural de referencia y contraste: SÍ/**NO**
Presencia de elementos socioculturales: SÍ/NO
EXPLÍCITA/**IMPLÍCITA**

BLOQUE V. NIVELES LINGÜÍSTICOS

5.1. Fonético-fonológico

A. Contenidos:
-Sonidos y letras.
-Interrogativas.
B. ¿Es adecuado al MCERL? **SÍ**/NO
C. Se presenta de forma explícita/**implícita**.
-¿En qué momento de la unidad?
En la segunda sesión (cada unidad se divide en tres sesiones), pero no en todas las unidades.

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6830

-¿Hay cuadro explicativo/resumen? SÍ/**NO**

D. Tipo de actividades:

Leer y repetir, canciones, escuchar y repetir.

E. Número de actividades por unidad: 2

5.2. Morfosintáctico

A. Contenidos:

-Verbos *ser, estar, presentar, tener, llamarse, poder, jugar, haber, querer, prestar, poder* y *gustar*.
-Adverbios *bien* y *mal*.
-Preposición *de*.
-Demostrativos *este, esta, ese, aquel…*
-Artículos definidos.
-Verbos regulares en presente de indicativo.
-Género y número de sustantivos.
-Interrogativos *qué, dónde* y *cuándo*.
-Adverbios de lugar.
-Imperativo.
-Numerales (del 0 al 30).

B. ¿Es adecuado al MCERL? **SÍ**/NO

C. Se presenta de forma explícita/**implícita**.

¿En qué momento de la unidad?

En la segunda sesión (cada unidad se divide en tres sesiones).

D. Tipo de actividades:

Leer y repetir, relacionar, ordenar, completar, producción.

E. Metodología **inductiva**/deductiva.

5.3. Léxico-semántico

A. Contenidos:

-Nacionalidades.
-Colores.
-La familia.
-La escuela.
-Material escolar.
-La clase.
-Profesiones.
-Asignaturas.
-Días de la semana.
-Actividades cotidianas.
-Tiempo libre y juegos.
-Alimentos y comidas.
-El supermercado.
-La casa.
-El cuerpo humano.
-Adjetivos descriptivos.

-Estaciones del año.
-El clima.

B. ¿Es adecuado al MCERL? **SÍ**/NO

C. Se presenta de forma **explícita**/implícita?

¿En qué momento de la unidad?

En la primera sesión (cada unidad se divide en tres sesiones).

D. Tipo de actividades: **ORALES/ESCRITAS/DE RELACIÓN**

E. Se incluye un glosario de vocabulario: SÍ/**NO**

F. Se estructura en campos temáticos: **SÍ**/NO

G. Léxico contextualizado: **SÍ**/NO

5.4. Pragmático

A. Contenidos:

-Presentarse y presentar a otros.
-Saludar.
-Preguntar información personal.
-Jugar / Interactuar.
-Hablar y preguntar por la familia.
-Decir y preguntar la edad.
-Hablar de la escuela y las materias.
-Hablar de actividades cotidianas.
-Expresar gustos de comida.
-Pedir permiso.
-Hablar de horarios de comida.
-Pedir permiso.
-Hablar de horarios de comida.
-Pedir prestado material escolar.
-Dar órdenes en la escuela.
-Preguntar localización.
-Indicar localización.
-Preguntar por apetencias.
-Pedir permiso para jugar.
-Describir físicamente a alguien.
-Hablar del clima.
-Contar hasta 30.

B. Adecuados al MCERL: **SÍ**/NO

C. Actos de habla que se trabajan:

ASERTIVOS (40%):

Presentarse, indicar la nacionalidad, decir la edad, presentar a otros, describir el horario de la escuela, decir actividades cotidianas, indicar existencia, hablar de menús, describir material escolar, indicar el origen, indicar la ubicación, describir físicamente.

DIRECTIVOS (30%):

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6830

Preguntar el nombre, preguntar por la familia, preguntar *¿qué tal?*, pedir permiso, preguntar por gustos, pedir prestado material escolar, dar órdenes, preguntar por la ubicación, pedir permiso para jugar.

EXPRESIVOS (23,33%):

Saludar y despedirse, decir cómo estás, indicar la asignatura favorita, expresar gustos y preferencias, expresar hambre y sed, disculparse, expresar los juegos favoritos.

COMPROMISIVOS (0%)

DECLARATIVOS (6,67%)

Dar prestado material escolar, ceder el turno de juego.

D. Actividades: **INDIVIDUALES** / EN GRUPO

ORALES / **ESCRITAS** / **FUNCIONALES** / DE REPETICIÓN

ANEXO 3

BLOQUE I. DATOS IDENTIFICATIVOS

Autores: María Luisa Hortelano, Elena G. Hortelano y M.ª José Lorente
Título: *Colega 1*
Editorial: Edelsa
Año: 2021 (2009)

BLOQUE II. ASPECTOS FORMALES DEL MANUAL

Libro del alumno: SÍ/NO
Libro de ejercicios: SÍ/NO
Audio: CD/USB/**En página web**
Vídeo: SÍ/**NO**
Estructura del manual: PRESENTACIÓN / CUADRO DE CONTENIDOS / GLOSARIO
APÉNDICE GRAMATICAL / EVALUACIÓN
N.º de unidades: 6
Estructura unidad: APARTADOS POR DESTREZAS
APARTADOS POR NIVELES DE LENGUA
SIN APARTADOS

BLOQUE III. DESTINATARIO

Edad: 6-11 años
Nivel: A1
N.º de horas (si se especifica): No se especifica
Contexto educativo (si se especifica): Educación primaria

BLOQUE IV. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

Enfoque declarado: SÍ/**NO**
Método comunicativo: SÍ/NO
Enfoque por tareas: SÍ/NO
Otro: -
L1 como base estructural de referencia y contraste: SÍ/**NO**
Presencia de elementos socioculturales: SÍ/NO
EXPLÍCITA/**IMPLÍCITA**

BLOQUE V. NIVELES LINGÜÍSTICOS

5.1. Fonético-fonológico

A. Contenidos:
-Sonidos y letras.
-Deletrear.
B. ¿Es adecuado al MCERL? **SÍ**/NO
C. Se presenta de forma explícita/**implícita**.
-¿En qué momento de la unidad?
En la lección 1 de cada unidad.
-¿Hay cuadro explicativo/resumen? SÍ/**NO**

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6830

D. Tipo de actividades:

Escuchar, leer y repetir; deletrear.

E. Número de actividades por unidad: Entre 5 y 6 (la gran mayoría en el libro del alumno, no en el de ejercicios).

5.2. Morfosintáctico

A. Contenidos:

-Verbo *llamarse*.
-Demostrativos *este* y *esta*.
-Interrogativos *cómo, cuándo, qué, cuánto*.
-Número del 0 al 31.
-Género y número de los sustantivos.
-Imperativo.
-Verbo *saber*, *ser, vestirse, llevar, gustar* y *querer*.

B. ¿Es adecuado al MCERL? **SÍ**/NO

C. Se presenta de forma explícita/**implícita**.

¿En qué momento de la unidad?

En la primera lección (cada unidad se divide en cuatro lecciones).

D. Tipo de actividades:

Orales y lúdicas.

E. Metodología **inductiva**/deductiva.

5.3. Léxico-semántico

A. Contenidos:

-Países hispanohablantes.
-La familia.
-Días de la semana.
-Material escolar.
-Los colores.
-Juegos infantiles.
-Meses del año.
-Las partes de la casa.
-Actividades del tiempo libre (verbos).
-Juegos infantiles.
-Las partes del cuerpo.
-Las prendas de vestir.
-Los animales.
-Acciones físicas (saltar, volar, correr…).
-Las frutas y verduras.
-El huerto.

B. ¿Es adecuado al MCERL? **SÍ**/NO

C. Se presenta de forma **explícita**/implícita?

¿En qué momento de la unidad?

En las lecciones 2 y 3 de cada unidad (en la 2, habitualmente, los sustantivos, y en la 3, los verbos).

D. Tipo de actividades: **ORALES/ESCRITAS/DE RELACIÓN**
E. Se incluye un glosario de vocabulario: SÍ/**NO**
F. Se estructura en campos temáticos: **SÍ**/NO
G. Léxico contextualizado: **SÍ**/NO

5.4. Pragmático

A. Contenidos:

-Saludar y despedirse.
-Preguntar y decir el nombre.
-Hablar de la familia.
-Presentarse y presentar a otros.
-Preguntar cómo se escribe.
-Decir cómo se escribe.
-Dar órdenes.
-Pedir prestado.
-Dejar o no dejar prestado.
-Preguntar por el cumpleaños.
-Preguntar por capacidades.
-Indicar capacidades.
-Expresar gustos y preferencias.
-Describir el físico de las personas.
-Describir animales.
-Indicar capacidades de los animales.
-Pedir comida.
-Preguntar el precio.

B. Adecuados al MCERL: **SÍ**/NO
C. Actos de habla que se trabajan:

ASERTIVOS (32%):

Presentarse, presentar a otros, deletrear, decir el cumpleaños, indicar capacidades, describir físicamente personas, indicar capacidades de los animales, decir el precio.

DIRECTIVOS (44%):

Preguntar el nombre, preguntar cómo se escribe, dar órdenes, pedir prestado, preguntar el cumpleaños, peguntar por capacidades, proponer, pedir comida, preguntar gustos, preguntar el precio, pedir en la tienda.

EXPRESIVOS (24%):

Saludar, despedirse, disculparse, felicitar, gustos y preferencias, agradecer.

COMPROMISIVOS (0%)
DECLARATIVOS (0%)

D. Actividades: INDIVIDUALES / **EN GRUPO**
ORALES / ESCRITAS / **FUNCIONALES** / DE REPETICIÓN

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6830

ANEXO 4
BLOQUE I. DATOS IDENTIFICATIVOS
Autores: Carolina Caparrós y Charlie Burnham.
Título: *Superdrago 1*
Editorial: SGEL
Año: 2009

BLOQUE II. ASPECTOS FORMALES DEL MANUAL
Libro del alumno: SÍ/NO
Libro de ejercicios: SÍ/NO
Audio: CD/USB/En página web
Vídeo: SÍ/**NO**
Estructura del manual: PRESENTACIÓN / CUADRO DE CONTENIDOS / **GLOSARIO**
APÉNDICE GRAMATICAL / **EVALUACIÓN**
N.º de unidades: 9
Estructura unidad: APARTADOS POR DESTREZAS
APARTADOS POR NIVELES DE LENGUA
SIN APARTADOS

BLOQUE III. DESTINATARIO
Edad: 7-11 años
Nivel: A1
N.º de horas (si se especifica): No se especifica
Contexto educativo (si se especifica): No se especifica

BLOQUE IV. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS
Enfoque declarado: SÍ/**NO**
Método comunicativo: SÍ/NO
Enfoque por tareas: SÍ/**NO**
Otro: -
L1 como base estructural de referencia y contraste: SÍ/**NO**
Presencia de elementos socioculturales: SÍ/**NO**
EXPLÍCITA/IMPLÍCITA

BLOQUE V. NIVELES LINGÜÍSTICOS
5.1. Fonético-fonológico
A. Contenidos:
-Sonidos y letras.
B. ¿Es adecuado al MCERL? **SÍ**/NO
C. Se presenta de forma **explícita**/implícita.
-¿En qué momento de la unidad?
No se presenta una constancia.
-¿Hay cuadro explicativo/resumen? SÍ/**NO**
D. Tipo de actividades:

Escuchar y repetir.

E. Número de actividades por unidad: Entre 2 y 3 (no hay en todas las actividades).

5.2. Morfosintáctico

A. Contenidos:

-Verbos *ser, gustar, estar, llamarse, prestar, levantarse, sentarse* y *tener*.
-Imperativo.
-Determinantes demostrativos.
-Presente de indicativo de los verbos regulares.
-Artículos definidos e indefinidos.
-Interrogativos: *cuándo, qué, cómo, dónde*.
-Adverbios de lugar.
-Género y número.
-Adjetivos descriptivos.
-Gradativos de los adjetivos.
-Numerales.

B. ¿Es adecuado al MCERL? **SÍ**/NO

C. Se presenta de forma explícita/**implícita**.

¿En qué momento de la unidad?

A lo largo de la unidad.

D. Tipo de actividades:

Escuchar, repetir, relacionar, completar huecos.

E. Metodología **inductiva**/deductiva.

5.3. Léxico-semántico

A. Contenidos:

-Colores.
-Material escolar.
-Saludos.
-Meses del año.
-La casa.
-Actividades de tiempo libre.
-Los animales.
-El mercado.
-Días de la semana.
-La ropa.
-Partes del cuerpo.

B. ¿Es adecuado al MCERL? **SÍ**/NO

C. Se presenta de forma **explícita**/implícita?

¿En qué momento de la unidad?

Al principio.

D. Tipo de actividades: **ORALES/ESCRITAS/DE RELACIÓN**

E. Se incluye un glosario de vocabulario: SÍ/**NO**

F. Se estructura en campos temáticos: **SÍ**/NO

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6830

G. Léxico contextualizado: **SÍ**/NO

5.4. Pragmático

A. Contenidos:

-Saludar.
-Preguntar y decir la edad.
-Presentarse.
-Describir físicamente personas.
-Indicar posesión.
-Describir objetos.
-Ubicar objetos.
-Hablar de actividades cotidianas.
-Hablar de comidas.
-Decir y preguntar por la edad.
-Felicitar.
-Ordenar.
-Expresar gustos.
-Agradecer.
-Hablar de la ropa.

B. Adecuados al MCERL: **SÍ**/NO

C. Actos de habla que se trabajan:

ASERTIVOS (53,85%):

Presentarse, presentar a otros, describir situaciones, expresar posesión, describir objetos, decir el mes de cumpleaños, indicar ubicación, describir acciones, describir un día, describir el menú de la semana, describir la casa, describir la ropa, indicar si se sabe hacer algo, descripción física.

DIRECTIVOS (30,77%):

Preguntar la edad, dar órdenes, pedir prestado, preguntar por la posesión, preguntar cuándo es el cumpleaños, preguntar dónde está algo o alguien, preguntar por la ropa, preguntar qué se sabe hacer.

EXPRESIVOS (15,38%):

Saludar, felicitar el cumpleaños, agradecer, expresar gustos.

COMPROMISIVOS (0%)

DECLARATIVOS (0%)

D. Actividades: INDIVIDUALES / **EN GRUPO**
ORALES / ESCRITAS / **FUNCIONALES** / DE REPETICIÓN

ANEXO 5
BLOQUE I. DATOS IDENTIFICATIVOS
Autores: María de los Ángeles Palomino
Título: *Uno, dos, tres… ¡Ya! Nivel 1*
Editorial: EnClave ELE
Año: 2011

BLOQUE II. ASPECTOS FORMALES DEL MANUAL
Libro del alumno: SÍ/NO
Libro de ejercicios: SÍ/NO
Audio: CD/USB/**En página web**
Vídeo: SÍ/**NO**
Estructura del manual: PRESENTACIÓN / CUADRO DE CONTENIDOS / GLOSARIO
APÉNDICE GRAMATICAL / EVALUACIÓN
N.º de unidades: 19
Estructura unidad: APARTADOS POR DESTREZAS
APARTADOS POR NIVELES DE LENGUA
SIN APARTADOS

BLOQUE III. DESTINATARIO
Edad: 7-10 años
Nivel: A1
N.º de horas (si se especifica): No se especifica
Contexto educativo (si se especifica): No se especifica

BLOQUE IV. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS
Enfoque declarado: SÍ/**NO**
Método comunicativo: SÍ/NO
Enfoque por tareas: SÍ/**NO**
Otro: -
L1 como base estructural de referencia y contraste: SÍ/**NO**
Presencia de elementos socioculturales: SÍ/NO
EXPLÍCITA/**IMPLÍCITA**

BLOQUE V. NIVELES LINGÜÍSTICOS
5.1. Fonético-fonológico
A. Contenidos:
-Alfabeto.
-Deletrear.
B. ¿Es adecuado al MCERL? **SÍ**/NO
C. Se presenta de forma **explícita**/implícita.
-¿En qué momento de la unidad?
Solo en la unidad 0.
-¿Hay cuadro explicativo/resumen? SÍ/**NO**

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6830

D. Tipo de actividades:

Juegos.

E. Número de actividades por unidad: Entre 2 y 3 (no hay en todas las actividades).

5.2. Morfosintáctico

A. Contenidos:

-Verbos *llamarse, tener, vivir, estar, vivir*.
-Números del 0 al 30.
-Interrogativos *dónde, cuánto/s, cómo*.
-Género y número de sustantivos.
-Adjetivos descriptivos.
-Género y número de los adjetivos.
-*Hay*.
-Adverbios de lugar.

B. ¿Es adecuado al MCERL? **SÍ**/NO

C. Se presenta de forma **explícita**/implícita.

¿En qué momento de la unidad?

No está sistematizado.

D. Tipo de actividades:

Completar, ordenar, relacionar, escribir.

E. Metodología **inductiva**/deductiva.

5.3. Léxico-semántico

A. Contenidos:

-Material escolar.
-La escuela.
-Los colores.
-Los días de la semana.
-Los meses del año.
-La familia.
-El cuerpo humano.
-Los animales.
-Adjetivos de carácter.
-La casa.
-La habitación.

B. ¿Es adecuado al MCERL? **SÍ**/NO

C. Se presenta de forma **explícita**/implícita?

¿En qué momento de la unidad?

Al principio.

D. Tipo de actividades: ORALES/ESCRITAS/**DE RELACIÓN**

E. Se incluye un glosario de vocabulario: SÍ/**NO**

F. Se estructura en campos temáticos: **SÍ**/NO

G. Léxico contextualizado: **SÍ**/NO

5.4. Pragmático

A. Contenidos:

-Deletrear.
-Saludar.
-Decir y preguntar por la edad.
-Describir el colegio.
-Decir el color favorito.
-Hablar de la familia.
-Preguntar y decir el color favorito.
-Expresar existencia.
-Expresar ubicación.

B. Adecuados al MCERL: **SÍ**/NO

C. Actos de habla que se trabajan:

ASERTIVOS (58,33%):

Deletrar, decir el nombre, describir el colegio y la clase, decir el color favorito, decir el día, decir el cumpleaños, presentar a otros, descripción física, decir el animal favorito, describir la casa, decir lo que hay en la casa, describir la habitación, indicar la ubicación.

DIRECTIVOS (37,5%):

Preguntar el nombre, preguntar la edad, preguntar por la escuela, preguntar por el color favorito, preguntar el día, preguntar el cumpleaños, preguntar por la descripción, preguntar por la casa, preguntar por la habitación.

EXPRESIVOS (4,17%):

Saludar.

COMPROMISIVOS (0%)

DECLARATIVOS (0%)

D. Actividades: **INDIVIDUALES** / EN GRUPO
ORALES / **ESCRITAS** / FUNCIONALES / DE REPETICIÓN

Pablo Núñez, L. (2022): El mercado editorial de ELE para niños: principales manuales. *Cultura, Lenguaje y Representación,* Vol. XXVIII, 173–195
ISSN 1697-7750 · E-ISSN 2340-4981
DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6692

El mercado editorial de ELE para niños: principales manuales

Publishing industry for teaching Spanish as a Foreign Language: An overview on main textbooks for children

LUIS PABLO NÚÑEZ
UNIVERSIDAD DE GRANADA
https://orcid.org/0000-0002-6491-6873

Artículo recibido el / Article *received*: 2022-06-25
Artículo aceptado el / *Article accepted*: 2022-09-27

RESUMEN: El mercado de ELE para niños es muy reciente y no cuenta apenas con estudios previos. Faltan, de hecho, tanto estudios teóricos sobre aspectos didácticos como una descripción de los materiales existentes. Como primer acercamiento a este tipo de materiales, este artículo tiene como objeto describir qué manuales específicos hay actualmente en el mercado para la enseñanza a niños de español como lengua extranjera: ¿cuántos hay? ¿Qué editoriales los han promovido? ¿Para qué edades? Tras realizar un balance panorámico de todos ellos, se seleccionan tres de acuerdo con las distintas edades a las que van dirigidos: *El mundo de Valentina* de SGEL (para niños de 3 a 7 años), *¡Vamos al circo!* y *¡Vamos al cole!* de la editorial Klett (para niños de 6 a 10) y *Trotamundos* de Edelsa (para niños de 10 o más años). Asimismo, se consideran también aspectos de mercado o comerciales, como precios, formatos y acceso a plataformas en línea. Se concluye que la publicación de manuales de ELE para niños es muy reciente, con dos periodos principalmente: 1998-2005 y, de forma notoria, 2017-2022. Sus contenidos y funciones se ciñen solo a los específicos de los niveles A1 y A2 del MCER. El aprendizaje lingüístico se realiza de forma lúdica, dando prioridad al desarrollo cognitivo y psicomotriz del niño.

Palabras clave: ELE para niños, manuales para enseñar español, mercado editorial, *El mundo de Valentina*, *Trotamundos.*

ABSTRACT: The publishing industry for teaching Spanish as a Foreign Language to children is very recent and there is a lack of studies. In fact, there is a lack not just on theoretical or didactic aspects, there is also any description of existing materials. In order to solve it, this article describes the textbooks which are

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6692

currently on the market for teaching Spanish as a foreign language to children : How many are there ? Which are the main publishers ? What ages are these textbooks aimed at ? After listing all the textbooks found, three of them are selected according to the different age groups at which they are aimed: SGEL's *El mundo de Valentina* (for children from 3 to 7 years old), Klett's *¡Vamos al circo!* and *¡Vamos al cole!* (for children from 6 to 10) and *Trotamundos* (for children over 10). As a first approach to this type of textbooks, this study also considers commercial aspects, such as prices, formats and (free or not) access to online platforms. It is concluded that the publication of ELE textbooks for children is very recent, with two main periods: 1998-2005 and, notoriously, 2017-2022. Their contents and functions are limited to those specific to CEFR levels A1 and A2. Language learning is carried out in a playful way, because priority is given to child's cognitive and psychomotor development.

Key words: SFL for children, textbooks for teaching Spanish, book market, *El mundo de Valentina*, *Trotamundos.*

1. POTENCIALIDAD DEL MERCADO EDITORIAL EN ELE

Si bien la historia de la enseñanza de español como lengua extranjera puede retrotraerse varios siglos atrás (*cf*. Sánchez Pérez 1992, Sáez Rivera 2008, 2009 y 2015-2016), es a finales de los años ochenta del pasado siglo cuando surgen en el mundo hispanohablante editoriales específicamente dedicadas a la creación de materiales didácticos de español para extranjeros. Es el caso de Edi-6[1] (luego adquirida por Edelsa), Edinumen, Difusión y, más tarde, en 2005, EnClave-ELE[2], entre otras. Con estas editoriales se copará un nicho editorial que había sido ocupado tangencialmente por editoriales de libro de texto de las etapas educativas obligatorias en la enseñanza primaria y media —Santillana, SGEL, Anaya, etc.— o de enseñanza de segundos idiomas, no siempre nacionales.

Se daba así cauce a una necesidad que había sido ya intuida por diferentes autores y editoriales desde las primeras décadas del siglo XX, cuando publicaciones de academias privadas promotoras de sus métodos (como las de José Gaya Busquets con sus «Libros Gaya» para la enseñanza de idiomas[3]) y otras, como las de Martín Alonso (*Español para*

[1] Del año 1981 es el *Diccionario de español equívoco* de Manuel Criado de Val publicado por Edi-6. Sobre el equipo Pragma (Ernesto Martín Peris, Lourdes Miquel López, Neus Sans Baulenas y Marta Topolevsky Bleger, profesores entonces de la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona) y su manual *Para empezar: curso comunicativo de español para extranjeros* (1983), puede verse la reseña de Alessandra Melloni aparecida en *Rassegna Iberistica*, 22, 1985, pp. 46–49 (en línea: https://phaidra.cab.unipd.it/detail/o:458686?mode=full).

[2] EnClave-ELE nació en 2005 como parte de la editorial francesa CLÉ International (del grupo Editis), pero en 2007 se convirtió en una empresa editorial española independiente. Sus métodos se coeditan con editoriales socias de otros países, como Helbling Languages (para Alemania-Austria), WMF Martins Fontes (para Brasil), Les Éditions CEC (Canadá) o Nüans (Turquía) (*cf*. página electrónica de la editorial, https://enclave-ele.net/).

[3] Gaya y Busquets, Josep: *Lengua española: Lecciones para extranjeros con arreglo al "Método S. Alge"* (St. Gall: Fehr, 1913), luego convertido en*: Lengua española: lecciones basadas en la aplicación del sistema de enseñanza práctica de idiomas con los apuntes gramaticales indispensables, del instituto Academia Gaya* (París: Academia Gaya y Viena: Imprimerie française G. Bompart, 1921), con ediciones posteriores hasta, al menos, 1962.

extranjeros, 1949)[4] o Francisco de Borja Moll (*Curso breve de español para extranjeros*, 1954)[5], *Español en directo* (1974)[6] de Aquilino Sánchez y otros o *Español 2000* (1981) de Jesús Sánchez Lobato y Nieves García[7], mostraron, con su gran número de ediciones, que era un mercado en expansión y editorialmente rentable.

Si en un comienzo el mercado editorial de la enseñanza de español a extranjeros centró sus esfuerzos en la realización de métodos para adultos, los materiales lingüísticos de ELE se han adaptado progresivamente a la especificidad de distintas lenguas maternas del alumnado. Así, se han publicado materiales de carácter contrastivo, como las *Claves del español* para hablantes de japonés, de chino, de polaco, de griego del grupo SM[8], o acordes a los ámbitos geográficos en donde se realiza la enseñanza-aprendizaje, cuando van enfocados hacia mercados exteriores: en esos casos, se han realizado versiones de manuales españoles coeditadas con editoriales de esos otros países (como las versiones de *Ven* para Bélgica, Brasil, República Checa y Rusia, *En Directo Japón* de SGEL[9], *Español ya* para japoneses[10], *¿Sabes? Curso de español para estudiantes chinos*[11], *Etapas*

[4] Alonso Pedraz, Martín: *Español para extranjeros: conversación, traducción, correspondencia, vocabulario en siete idiomas, guía* (Madrid: Aguilar, 1949), con reediciones en 1950, 1957, 1962, 1963, 1966, 1968. El mismo autor también hizo (o dirigió) para la misma editorial un *Diccionario escolar del idioma español: Selección de 35.000 palabras; libro utilísimo para el bachillerato y para el extranjero que se inicia en el estudio del español* (1963), un *Diccionario ortográfico: Explicación de 13.300 palabras, frases, modismos extranjeros, nombres personales y geográficos de difícil ortografía* (1968) y otras obras filológicas, entre las cuales la *Enciclopedia del idioma: Diccionario histórico y moderno de la lengua española (siglos XII al XX) etimológico, tecnológico, regional e hispanoamericano* (1958, 1968, 1982, 1988) y una *Evolución sintáctica del español: Sintaxis histórica del español desde el iberorromano hasta nuestros días* (1972). Con Ediciones Guadarrama publicó una *Gramática del español contemporáneo: El lenguaje del hombre de hoy actualizado con autoridades de los escritores de nuestra época, españoles e hispanoamericanos* (1974).

[5] De Borja Moll, Francesc: *Curso breve de español para extranjeros* (Palma de Mallorca, Estudio General Luliano, 1954). Contó con una veintena de ediciones hasta los años setenta, según A. Sánchez (1992), pero se encuentran ediciones distinguiendo manuales para el grado elemental y para el grado medio hasta, al menos, 1984.

[6] No conozco ninguna aproximación panorámica que recoja con exhaustividad la historia de los manuales de español para extranjeros de los años setenta y ochenta, con sus ediciones y/o reediciones durante toda su trayectoria. El de *Español en directo*, de Aquilino Sánchez, Manuel Ríos y Joaquín Domínguez, cuenta con reediciones anuales desde 1974 hasta pasado el año 2000. A partir de ese año, la competencia fue mayor, pero siguió publicándose. En el año 2006 el volumen A1 se coeditó por SGEL y la editorial Cave Books de Taipei y, en 2020, en una versión traducida del A1 y A2 para Corea del Sur por la editorial Songsan Chulpansa.

[7] Sánchez Lobato, Jesús; García Fernández, Nieves; luego, con Pedro Gomis Blanco: *Español 2000*, editorial SGEL, con ediciones desde 1981 hasta, al menos, 2014 (revisado, desde 2007, con el título de *Nuevo español* 2000; en ese último año, publicado en coedición con la editorial Hüber de Múnich).

[8] Ueda, Hiroto; Ruiz Tinoco, Antonio: *Claves del español para hablantes de japonés*; Liu, Jian: *Claves del español: para hablantes de chino*; Ratajczak-Matusiak, Elżbieta: *Claves del español para hablantes de polaco*; Leontaridi, Eleni, Pérez Bernal, Rosa María: *Claves del español para hablantes de griego* todas publicadas en Madrid: SM, 2008.

[9] Sánchez Pérez, Aquilino: *En directo 1 Japón* (Madrid: SGEL, 2011); *En directo 2 Japón* (Madrid: SGEL, 2012).

[10] Prada Segovia, Marisa de; Uchida, Midori *et al.*: *Español ya: Curso de español para japoneses* (Madrid: Edinumen, 2009).

[11] Wen Lin Ding: *¿Sabes? Curso de español para estudiantes chinos* (Madrid: SGEL, 2011).

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6692

en su edición China[12] o *Espacio Joven* de Edinumen para Taiwán, en coedición con Ediciones Catay[13], entre otras).

La diversificación de los materiales de ELE ha tenido también en cuenta como criterio la edad de sus aprendientes: aunque ya desde décadas atrás se ha considerado a los adolescentes como potenciales usuarios de los manuales (consideremos, por ejemplo, las adaptaciones del manual *Gente*: *Gente joven, curso de español para jóvenes*, Difusión, 2004), es desde hace relativamente poco cuando se ha producido una atención específica enfocada hacia los niños: podríamos dar como fecha de inicio el quinquenio 2000-2005, cuando surgen ya los primeros manuales —con algún antecedente como *Trotamundos* (1998-2000) y las unidades didácticas de Jimena Fernández Pinto *Ñ de niños* (Difusión, 1996, 2000)—, pero en su mayor parte la explosión de métodos se produce tras 2012.

De forma paralela, en consonancia, los estudios teóricos sobre la didáctica de español a jóvenes adolescentes y niños de menor edad también han crecido en los últimos años, aunque no son aún tan abundantes como para otras parcelas de ELE (*cf.* Villarrubia Zúñiga 2009, Eusebio Hermira 2015, Asensio Pastor 2016, Fernández López 2016, Llobera *et al.* 2016).

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE ESTE ESTUDIO

Al rastrear la bibliografía disponible sobre los métodos de enseñanza de español dirigidos a niños, nos ha sorprendido ver que, más allá de reflexiones teóricas y didácticas muy concretas desde el punto de vista pedagógico[14], no hay un estudio que sistematice cuántos y cuáles son los materiales de que dispone el profesorado para la enseñanza de español a niños.

El profesor, en muchos casos, acude a una librería y, tras hojear los disponibles —que pueden ser solo algunos de todos los publicados—, acaba seleccionando el que considera más adecuado o atractivo, sin poder tener datos más amplios que el que le permite esa rápida valoración. Por ello, nos hemos planteado hacer un balance general de estos manuales en este artículo, dando también, en la medida de lo posible, algunas notas sobre cuál ha sido la evolución de estos métodos para niños.

Creemos que esta es una aportación relevante, pues podrá guiar al profesor novel que deba ejercer esta labor por primera vez o que, aun ejerciéndola desde hace un tiempo,

---

[12] *Etapas: curso de español por módulos (edición China)* (Madrid: Edinumen, 2011).

[13] *Espacio Joven* (con volúmenes para niveles A1, A2.1, A2.2, B1.1, Madrid: Edinumen, 2011-2012) cuenta con edición en chino para nivel A1, cf. https://edinumen.es/metodos-ninos-y-adolescentes/espacio-joven y https://www.edicionescatay.com/product-page/espacio-joven-a2-1. Del mismo modo, el método *Espacio abierto* cuenta con edición francófona.

[14] Cf. especialmente los trabajos de contenidos en Fernández López 2015 y Llobera *et al.* 2016. Sobre las cuestiones pedagógicas relativas a la enseñanza de español para niños y sus semejanzas y diferencias con la didáctica de la lengua materna, hemos escrito otro artículo que se encuentra en prensa: Pablo Núñez, L.: «La enseñanza de ELE a niños: estado de la cuestión y tipos de certificaciones», por lo que no trataremos estos aspectos aquí. En ese artículo abordamos distintos aspectos teóricos, como la adaptación de los contenidos a las bases neurológicas y cognitivas de los niños —distintas a las de los adultos—, la integración de la lengua junto a las otras materias educativas del currículo, el uso de las nuevas tecnologías y la potenciación del aspecto lúdico en el aprendizaje, así como las cuestiones demográficas y la integración de la población migrante en España en el sistema educativo español, con las aulas de enlace y temporales de adaptación lingüística, ATAL.

quiera probar otro método de los disponibles en el mercado. Puesto que muchos de ellos se han publicado en los últimos años, debido a esa explosión de métodos indicada en el párrafo anterior y que luego se verá de forma concreta, es posible que no conozca la existencia de alguno o algunos de ellos; en todo caso, este balance podrá serle útil como actualización.

Pues bien, de acuerdo con ello, este artículo ofrecerá, en primer lugar, un panorama sobre cuáles son los manuales publicados hasta el momento para la enseñanza de español como lengua extranjera o nueva lengua a niños. Este punto permitirá al futuro docente de ELE a niños conocer qué editoriales ofrecen manuales, en qué momento fueron publicados, para qué edades, a qué niveles se dirigen de acuerdo con el MCER y qué materiales complementarios ofrecen, ya sean impresos o en formato digital.

En segundo lugar, se comentarán brevemente las características más relevantes de cada uno de ellos, atendiendo también a aspectos como las cuestiones materiales y de diseño (uso del color, fotografía o dibujos, formatos, encuadernaciones), las comerciales (disponibilidad, precio), la metodología empleada y la gradación de contenidos lingüísticos.

Para obtener el elenco de obras hemos partido primeramente de catálogos bibliográficos: con ellos hemos obtenido no solo los manuales actuales, sino también otros de hace un par de décadas. Asimismo, hemos considerado los catálogos de las propias editoriales para saber cuáles están disponibles actualmente en el mercado y cuándo han sido actualizados. Por último, hemos consultado personalmente los manuales disponibles en librerías y distintas bibliotecas universitarias (especialmente, el Centro de Lenguas Modernas y la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada).

Es posible que este estudio no contenga todos los manuales existentes —quizá exista alguno más publicado en un país extranjero—, pero hemos intentado que sea lo más completo posible.

No es objetivo de este artículo realizar un análisis completo y sistemático de los manuales de ELE para niños que en el apartado siguiente se indican: este estudio supondría una extensión por encima de lo permitido en esta publicación y va más allá del objetivo propuesto aquí. Esperamos poder hacerlo más adelante. No obstante, al escribir este artículo hemos prestado atención a algunas de las cuestiones establecidas por Mercedes del Pozo Díez (2018) en su propuesta de plantilla análisis de manuales ELE españoles (aunque no se consideren allí los de ELE para niños): metodologías empleadas, estructuración de las unidades didácticas, tipos de texto incluidos, tipos de actividades, aspectos culturales y atención a la diversidad, aspectos afectivos, recursos audiovisuales a los que se recurre. Los manuales para niños, sin embargo, no siempre ofrecen las mismas pautas ni contienen la misma cantidad de contenidos que los de adolescentes o adultos, precisamente por el tipo de alumnado al que se dirigen.[15]

Con este trabajo esperamos orientar al profesor de ELE que deba iniciarse en la enseñanza de español a niños con otros idiomas maternos.

[15] Agradecemos a los evaluadores de *CLR* las correcciones y sugerencias en la valoración de este artículo.

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6692

3. PRINCIPALES MANUALES PARA LA ENSEÑANZA DE ELE A NIÑOS

Los manuales para la enseñanza de español a niños son bastante recientes, como ya indicábamos arriba. El mercado editorial de enseñanza de lenguas ha creado manuales de español para extranjeros cubriendo las necesidades exigidas en centros públicos y privados, y los niños, al acudir a centros de enseñanza de educación obligatoria, con un currículo prestablecido por las instituciones educativas nacionales o regionales para todos los niños de una misma edad independientemente de su origen, no siempre han recibido la atención necesaria ni se ha creído que debieran contar con un manual de español específico.

A pesar de los apoyos de las aulas de enlace o de las aulas temporales de adaptación lingüística, muchos profesores que se han visto en la necesidad de enseñar español a niños, ante la falta de manuales, han partido de otros para jóvenes o adultos ya existentes o incluso de materiales para enseñar español a inmigrantes, pero esta situación ha cambiado en las últimas dos décadas, al crearse manuales dirigidos a niños.

En este apartado describimos los manuales para la enseñanza de español a niños a los que hemos tenido acceso. Para ello, damos primeramente una tabla donde se sintetizan los datos principales de cada título. La ordenación de los materiales en esta tabla responde principalmente a las edades a las que van dirigidos (se comprobará que los métodos dirigidos a niños con menor edad son los más recientes, lo que muestra la atención hacia este nicho que aún no había sido cubierto: enclave-ELE, Edelsa y SGEL lanzaron sus manuales en los últimos cinco años).

En segundo lugar, seleccionamos algunos de ellos según la etapa escolar hacia la que van dirigidos (fundamentalmente, educación infantil y primaria) y realizamos un breve análisis.

Tabla 1. Tabla general de manuales de ELE para niños según las edades a las que se dirigen. Fuente: elaboración propia

Edad	Título	Autor/es	Editorial	Año	Nivel	Vols.	Materiales
3-7	*El mundo de Valentina*	Mila Crespo Picó, Noelia García Pichardo, Miriam Sajeta Souza	SGEL	2020	A1	1	Libro del alumno, Guía didáctica para el profesor
4-6	*Submarino*	María Eugenia Santana, Mar Rodríguez, Mary Jane Greenfield	Edelsa	2018	A1, A2	0, 1, 2, 3, 4	Libro del alumno Guía didáctica Materiales digitales Peluche
< 6	*Misión ñ*	Cristina Herrero, Eija Horváth, Manuela Mena, María Pisonero	EnClave ELE	2017	A1	1	Libro del alumno Guía del profesor
5-9	*Superdrago nueva edición*	Carolina Caparrós, Charlie Burnham	SGEL	2022	[A1]	1	Solo libro del alumno 1 por ahora (en preventa)

6-9	*Uno, dos, tres... ¡ya!*	M.ª de los Ángeles Palomino	EnClave ELE	2010	A1 A2	1, 2	Libro del alumno Cuaderno de actividades. Guía del profesor. Caja con pósteres y tarjetas de vocabulario
No se indica (menores de 7)	*Clan 7 Inicial*	Richard Anner; Mary Ransaw; adaptador: David Isa de los Santos	Edinumen	2020	A1.1	1	Libro del alumno Cuaderno de actividades, Libro de los números Libro del prof. Cartera de recursos
6-12	*Clan 7 con ¡Hola, amigos!*	Clan 7: María Gómez Castro, Manuela Míguez Salas, José Andrés Rojano Gálvez y Pilar Valero Ramírez. *¡Hola, amigos!:* Instituto Cervantes	Edinumen	2013, 2014, 2015, 2016	A1.1, A1.2, A2.1, A2.2	1, 2, 3, 4	Libro del alumno Libro del prof. Cartera de recursos prof. (CD-ROM y CD audio, tarjetas de vocab., pósteres, ELEteca proyectable) Curso *¡Hola, amigos!* del I. Cervantes
6-10	*¡Vamos al circo!*	Cristina Palaoro	Klett/ Difusión	2002, 2003	A1.1	1	Libro del alumno Guía didáctica (libro del prof.), CD
6-10	*¡Vamos al cole!*	Begoña Beutelspacher	Klett	2006 [2019 reed.]	A1.2	1	Libro del alumno Guía didáctica (libro del prof.), CD
7-10	*Colega*	M.ª Luisa Hortelano Ortega, Elena González Hortelano, M.ª J. Lorente	Edelsa	2009-2012	A1.1, A1.2, A2.1, A2.2	1, 2, 3, 4	Libro del alumno Cuaderno de ejercicios, CD audio Guía didáctica
7-11	*Lola y Leo*	Marcela Fritzler, Francisco Lara, Daiane Reis	Difusión	2016, 2018	A1.1, A1.2, A2.1	1 2 3/4	Una edición primera en 3 vols. y una posterior en 4. Libro del alumno Cuaderno de ejercicios. Libro del profesor Recursos digitales en Campus Difusión

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6692

7-11	*Lola y Leo paso a paso*	Marcela Fritzler, Francisco Lara, Daiane Reis	Difusión	2019, 2020	A1-A2.1	1, 2, 3, 4	Libro del alumno Cuaderno ejerc. Audio en mp3 descargable
7/8-11	*Superdrago*	Carolina Caparrós, Charlie Burnham, Saeta Hernando	SGEL	2009-2012		1, 2, 3, 4	Libro del alumno Cuaderno activ. Carpeta para el prof. (guía didáctica, CD audio, tarjetas y juegos)
8 en adelante	*La Pandilla*	M.ª Luisa Hortelano, Elena Glez.	Edelsa	2004	A1 A2	1, 2	Libro del alumno Cuaderno activ. Libro del prof. CD audio
8-11	*A la una, a las dos, a las tres*	Marina Russo, Manuel Vázquez, Montserrat Brasó	Difusión	2005	A1.1 A1.2	1, 2	Libro del alumno Cuaderno de ejercicios Guía del profesor (CD-ROM)
9-12/13	*Clave de sol*	Beatriz Rodríguez, María Luz Valencia; Mónica Caso	EnClave ELE	2006/2007; reed. 2013 (Langers, New Delhi)	A1 A2 (2) B1 (3)	1, 2, 3	Libro del alumno con audio Cuaderno activ. Guía del prof. DVD (niv. 1, 2)
No se indica. > en torno a 11	*Trotamundos*	Fernando Marín Arrese, Reyes Morales Gálvez	Edelsa	1998, 2000	[A1, A2]	1, 2, 3	Libro del alumno, cuaderno de actividades, libro del profesor + video karaoke (VHS), CD audio y CD-ROM
niños y adolesc.	*Aula Amigos*	Clara Miki Kondo, Juan Antonio Ayllón, Teresa Chicharro	SM	2006-2007	A1, A2	1, 2, 3	Libro del alumno con CD; Portfolio del alumno Cuaderno de actividades Guía didáctica y portfolio para prof. + juegos y material fotocopiable

3.1. Análisis de los manuales

En este apartado describimos con cierto detalle algunos de los manuales indicados arriba. En un último apartado de este epígrafe 3 (3.1.4.) damos datos más sintéticos de algunos otros métodos. Incluimos ocasionalmente imágenes para facilitar la identificación de las obras y para mostrar al profesor el grafismo y tipo de actividades que ofrecen.

3.1.1. *El mundo de Valentina: Curso de español para niños* (SGEL, 2020)

Prestamos atención a este curso porque es uno de los que han aparecido más recientemente (2020). Es también relevante porque va dirigido a la etapa preescolar, para niños a partir de 3 años: de los tres a siete, más concretamente, «para niños con lengua materna diferente del español o para hablantes con el español como lengua de herencia». Es el manual de ELE más temprano de todos los publicados, junto con *Submarino*, dirigido a niños y niñas de entre 4 y 6 años. No hay aún una gran oferta editorial para esta edad.

El método está formado por un libro del alumno y guía didáctica para el profesor, complementado por audios (descargables desde la página web de la editorial) y once vídeos creados por las autoras (disponibles gratuitamente en el canal SGEL ELE de Youtube). Se ofrece la posibilidad de comprar una licencia de uso del libro digital durante un año (16,50 €) en la plataforma Blinklearning[16], donde al libro digital se suman actividades extras y los audios de las actividades. Los materiales audiovisuales son, por tanto, parte fundamental del método y se pueden compenetrar con los recursos disponibles en el aula.

Imágenes 1 y 2. *El mundo de Valentina* (SGEL, 2020): Cubiertas del libro del alumno y de la guía didáctica. Fuente: web de la editorial

Desde el punto de vista material, destaca la encuadernación en espiral, que permite manipular las hojas con facilidad o incluso arrancarlas —como suele ser común en trabajos de primaria— y su tamaño apaisado, bastante grande, similar al A4, que permite un manejo adecuado por los niños a la hora de pintar o pegar algo en las hojas. Creemos

[16] SGEL, Mundo de Valentina, audios: https://ele.sgel.es/ficha-nivel?nivel_id=2262&tipoDescarga=Alumnos; vídeos: https://www.youtube.com/channel/UCxDcPMUN5TiHbGVqSfWNxeA [18/01/22]. Licencia digital: https://marsupial.blinklearning.com/coursePlayer/curso2.php?idcurso=2438956 [18/01/22].

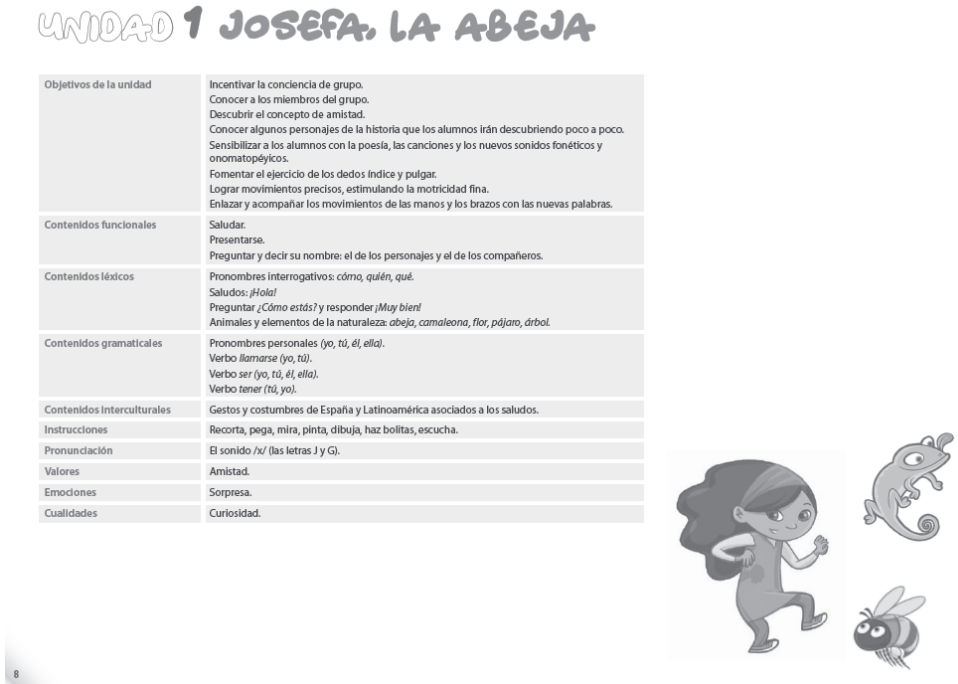
DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6692

que este formato es un acierto y permite al niño manipular mejor el libro, así como colorear o realizar las actividades.

En cuanto a los contenidos, el manual está formado por doce unidades temáticas más otras tres especiales, y está concebido para unas 45-60 horas lectivas: cada unidad consta de dos aventuras o fichas de trabajo «que suponen dos horas lectivas de una duración estimada de 45 minutos de trabajo». El método se basa en las historias que ocurren a dos personajes que sirven de hilo conductor: Rita, una camaleona, y Josefa, una abeja; en torno a ellos se presentan los contenidos de español: expresiones para saludarse, para preguntar cómo se está, pronombres personales, verbos *llamarse*, *ser* y *tener*, pronunciación de sonidos… Los contenidos y objetivos no están expresos en el libro del alumno, solo lo están en la guía didáctica que usa el profesor. El alumno/a es guiado por el profesor/a en la realización de los ejercicios, pero no hay —ni puede haberla en esta corta edad— indicación expresa de los contenidos gramaticales, léxicos o pragmáticos que se le están enseñando.

El aprendizaje se presenta de modo individual, de acuerdo con los consejos pedagógicos para estas primeras edades, pero «va incorporando el trabajo en parejas o en pequeños equipos» (citamos de la guía docente) para favorecer el desarrollo socializador mediante el juego.

Imagen 3. *El mundo de Valentina*, SGEL, objetivos y contenidos de la unidad 1 (guía didáctica)



UNIDAD 1 JOSEFA, LA ABEJA

Objetivos de la unidad	Incentivar la conciencia de grupo. Conocer a los miembros del grupo. Descubrir el concepto de amistad. Conocer algunos personajes de la historia que los alumnos irán descubriendo poco a poco. Sensibilizar a los alumnos con la poesía, las canciones y los nuevos sonidos fonéticos y onomatopéyicos. Fomentar el ejercicio de los dedos índice y pulgar. Lograr movimientos precisos, estimulando la motricidad fina. Enlazar y acompañar los movimientos de las manos y los brazos con las nuevas palabras.
Contenidos funcionales	Saludar. Presentarse. Preguntar y decir su nombre: el de los personajes y el de los compañeros.
Contenidos léxicos	Pronombres interrogativos: *cómo, quién, qué.* Saludos: *¡Hola!* Preguntar *¿Cómo estás?* y responder *¡Muy bien!* Animales y elementos de la naturaleza: *abeja, camaleona, flor, pájaro, árbol.*
Contenidos gramaticales	Pronombres personales *(yo, tú, él, ella).* Verbo *llamarse (yo, tú).* Verbo *ser (yo, tú, él, ella).* Verbo *tener (tú, yo).*
Contenidos interculturales	Gestos y costumbres de España y Latinoamérica asociados a los saludos.
Instrucciones	Recorta, pega, mira, pinta, dibuja, haz bolitas, escucha.
Pronunciación	El sonido /x/ (las letras J y G).
Valores	Amistad.
Emociones	Sorpresa.
Cualidades	Curiosidad.

8

Se incluyen muchas actividades y anexos con recortables y pegatinas; de hecho, las hojas del libro del alumno son fundamentalmente dibujos en donde los alumnos deben

colorear, recortar, pegar imágenes, etc.: no contienen texto en sí, salvo el epígrafe. Partiendo del dibujo se introducen las actividades, surgen canciones o se ven vídeos…: el método es un apoyo para el profesor, como decíamos, que guía en todo momento al alumno. La guía didáctica del profesor explica las actividades que se llevan a cabo para ir introduciendo las cuestiones lingüísticas e incluyen canciones, actividades motoras y de expresión corporal (bailes), cuentacuentos, manualidades (pegatinas, recortables), dramatizaciones, canciones y juegos de palabras para incentivar la oralidad.

Por ejemplo: una página invita a colorear una flor de acuerdo con el modelo. Como actividades previas, se comienza con un audio o bien se lee un poema sobre "Josefa, la abeja, se aleja" que permite, mediante las rimas, practicar los sonidos, pues se le pide a cada alumno/a decir un verso del vídeo en donde aparece. Como actividad complementaria, se puede proponer a los alumnos plantar unas semillas y cuidar a lo largo del curso las macetas donde las plantaron hasta que germinen. La realización de actividades que fomenten la interacción con compañeros y la psicomotricidad son fundamentales.

Otras veces los personajes del método son el modelo sobre los que reconocer las partes del cuerpo (y así aprender vocabulario: partes de la cara y del cuerpo, y adjetivos: *gordo*, *flaco*) y con los que practicar los verbos *estar*, *poner* o *doler* (ver imagen 4).

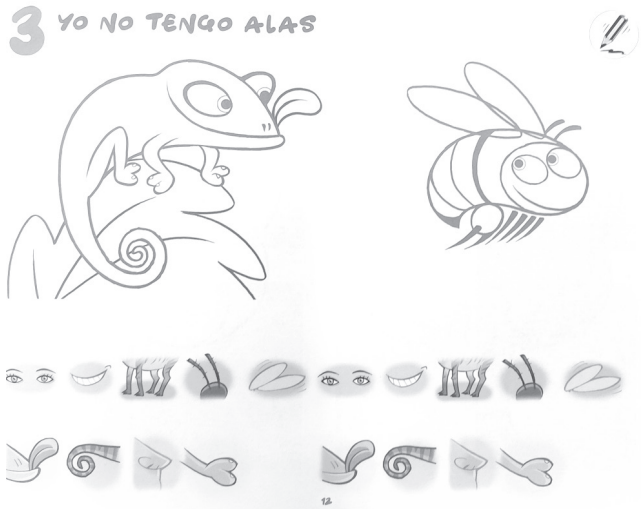
El método no descuida los contenidos culturales, al relacionar esta parte del temario con los cuadros de Fernando Botero o, como ocurre en otra ocasión, al tomar un detalle de un cuadro de Sorolla («Las olas») que deben terminar de pintar, escribiendo los nombres de los colores que se les ha explicado previamente. Al tratar de la primavera, se introduce la música de Vivaldi (*Las cuatro estaciones*) y cuadros de pintores famosos como Monet, Arcimboldo, Van Gogh o Picasso. Con todo, estos contenidos culturales no son explicados: no se hará hasta edades superiores.

En su conjunto, el método propone un manual basado en el currículo de la enseñanza preescolar del español como lengua materna con una aproximación inicial a aspectos lingüísticos y gramaticales propios de ELE mediante un enfoque comunicativo, atendiendo a las funciones habituales: saludar, presentarse, preguntar y decir el nombre, expresar preferencias, identificar sonidos… Los contenidos léxicos y gramaticales son los propios de A1: colores, números, partes del cuerpo, conjugación de los verbos regulares, singular y formación del plural, verbos *ser*, *estar*, *tener*, *haber* (*hay*/*no hay*), *querer*, *vivir*, pronombres demostrativos y posesivos, preposiciones principales (*en, a/de, con*), oraciones interrogativas (*¿qué/cuál/cómo/por qué*…?), etc.

Su diseño es atractivo, adecuado para los niños; cuenta con multitud de actividades y con materiales interactivos.

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6692

Imagen 4. *El mundo de Valentina*, SGEL, actividad de la unidad 3 (libro del alumno). Práctica del léxico de la cara y de los sentidos



3.1.2 *Manuales de Klett*

La editorial Klett ha publicado desde 2002 dos métodos de enseñanza de español para niños: *¡Vamos al circo!* y *¡Vamos al cole!* Van dirigidos a niños de entre 6 y 10 años. Pueden utilizarse uno como continuación del otro (niveles A1.1 y A1.2), lo cual sería lo más lógico, o bien por separado. Ambos manuales presuponen contar con alfabetización previa: no se enseña el alfabeto ni la escritura; parten del enfoque comunicativo.

Imágenes 5 y 6. Cubiertas de los libros de español para niños publicados por Klett

Junto con el libro del alumno va una guía didáctica donde se dan las pautas de actuación en el aula para el profesor, con los objetivos, funciones y contenidos de cada unidad (presentarse, saludar y despedirse, hablar de la casa, hablar de sus amigos..., usos de los verbos *ser*, *tener*, *estar* y las preposiciones de lugar, etc.) y la transcripción de canciones, rimas, más dieciocho páginas de material fotocopiable. Los audios con las canciones infantiles, todas muy conocidas («Un elefante se balanceaba sobre la tela de una araña...», «Debajo un botón...», «Cumpleaños feliz», etc.) van en un disco CD complementario[17]. El libro del alumno está planteado como un libro de actividades.

Según la introducción de esta guía didáctica, «el objetivo (...) es que los niños y niñas adquieran mayores conocimientos del español de forma natural, mediante juegos, dramatizaciones, poesías, canciones, trabajos manuales y ejercicios de lectoescritura muy sencillos y apropiados para su edad, que respetan el ritmo de aprendizaje de cada estudiante y despiertan su interés por una cultura nueva» (*¡Vamos al cole!*, introducción, p. 4). Las denominadas "tareas" de la guía didáctica no son las que se entenderían como tales en el método por tareas, sino realización de ejercicios: «hablar de los animales que más me gustan», «dibujar los deportes que practico», «dibuja una tarta con tantas velas como años tengas», etc.

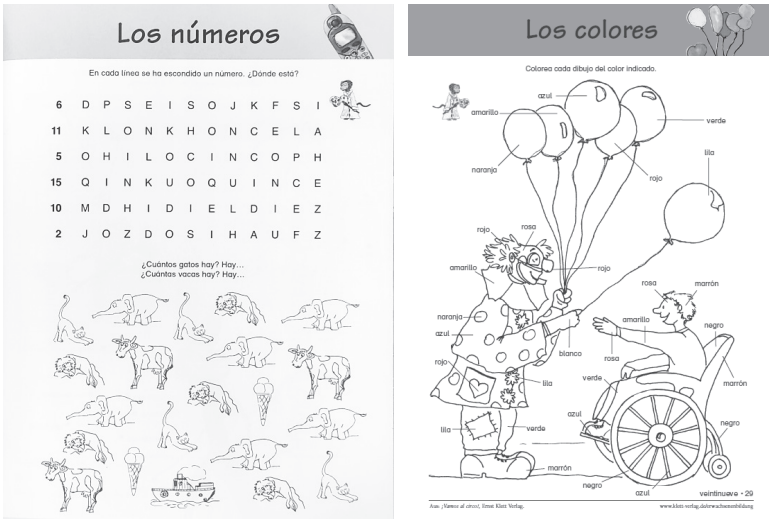
Cada manual, de 64 páginas, se compone de diez unidades distribuidas por ámbitos temáticos: Los animales; Los números; La familia; Los colores; Los alimentos; La ropa; El cuerpo; La naturaleza, en el caso de *¡Vamos al circo!,* y La casa; El cole; La ciudad; La calle; el parque; El restaurante; el museo; La biblioteca; El polideportivo; La fiesta en el de *¡Vamos al cole!* Se han escogido así por ser las más habituales para poder desarrollar las actividades cotidianas del niño/a, ya se desarrollen en el ámbito familiar o en el escolar.

Cada unidad, de seis páginas cada una, se abre con un dibujo introductorio a página completa que sirve para promover un ejercicio oral con las expresiones y vocabulario que se tratará en la unidad; le sigue una actividad comunicativa para introducir el vocabulario básico, ejercicios de completar espacios o buscar palabras, completar oraciones, actividades para colorear y dibujar y, ocasionalmente, algún juego.

[17] *¡Vamos al circo!*: https://www.klett-sprachen.de/vamos-al-circo/t-1/9783125142138. *¡Vamos al cole!*: https://www.klett-sprachen.de/vamos-al-cole/t-1/9783125142169. El precio es de 14,99 € para el libro del alumno y un poco más la guía didáctica. El CD de audio cuesta 17 €.

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6692

Imágenes 7 y 8. Actividades sobre números (p. 17) y sobre colores (p. 29) (*¡Vamos al circo!*, Klett)



El aprendizaje de los contenidos lingüísticos se realiza fundamentalmente mediante el plano oral, pues la escritura se emplearía poco y solo para rellenar oraciones con léxico básico: «¿Cuántas gatos hay [*en la ilustración inferior*]? Hay ___ [*número: 2, 4…*]»; «¿En qué mes estamos? En _____»; «Mi cumpleaños es el _____ de _____»); la enseñanza de la escritura y lectura se dan por asimiladas previamente, como se dijo. Los materiales audiovisuales complementarios (CD del curso) o las páginas fotocopiables incluidas al final del libro también ayudan al profesor a potenciar esa práctica oral. La plantea el profesor en cada unidad a través de preguntas, con expresiones donde se usan las estructuras más habituales del español, del tipo «Yo tengo/él tiene…»; «Mi mamá se llama…»; «Esta es…?»; «¿Cómo se dice en español…?», «¿Qué día es hoy?», «¿Qué come/qué hace…?», etc. Aunque no hay un desarrollo expreso de las conjugaciones ni explicaciones gramaticales o léxicas, se incluyen los verbos y vocabulario básicos. Por otra parte, el libro del alumno explicita por escrito lo que es preciso hacer en cada una de las actividades y describe las instrucciones con frases cortas (generalmente, imperativos: «Colorea…»; «Dibuja…», «Elige…» «Piensa…»).

Para la fijación de las palabras, se pide al niño/a colorear la imagen y luego practicar la escritura rellenando alguna letra que falta o la palabra en un contexto oracional. Aunque se potencia la práctica oral, como dijimos, no se indica expresamente si es individual o en parejas, aunque la guía docente sí recomienda formar grupos según el número de alumnos. Los ejercicios de vocabulario se plantean mediante sopas de letras, crucigramas… Los números se aprenden a veces mediante canciones, dados con los que sumar, etc., haciendo que los alumnos los pronuncien.

En ocasiones, se pide a los propios alumnos traer algo de casa —por ejemplo, un peluche— para practicar alguna cuestión lingüística, como los pronombres o el género masculino/femenino. Ejemplos de algunas otras actividades son hacer ensaladas (para aprender los nombres de las frutas), confeccionar una careta de payaso o una invitación

de cumpleaños mediante recortables o realizar un libro plegando varias hojas papel hasta formar cuadernos, pintando o pegando luego lo que quieran. Es un método donde la psicomotricidad y la afectividad está muy presente, con propuestas de actividades cotidianas insertas de forma muy intuitiva, lo que favorece una enseñanza-aprendizaje de forma muy natural.

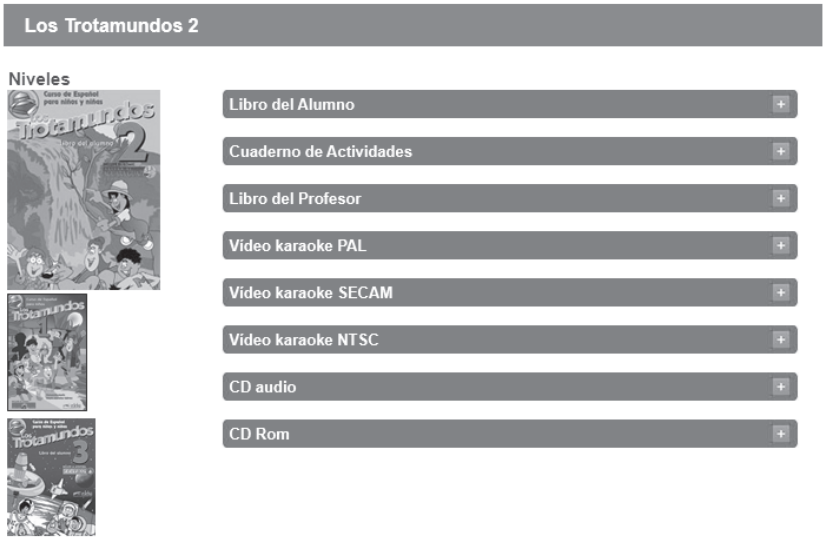
Aunque estéticamente no es quizá de los métodos más atractivos en cuanto a su diseño, debe valorarse que las imágenes utilizadas parten de dibujos realizados por niños, lo que tiene perfecto sentido para este manual. En cuanto a los contenidos, delimitados temáticamente, permiten un aprendizaje claro con una didáctica sencilla, fácil tanto para los docentes como para los alumnos.

3.1.3. *Trotamundos*

Trotamundos, de la editorial Edelsa, es uno de los primeros cursos de español para niños. Se publicó en 1998-1999 con una estructura en tres niveles que corresponderían aproximadamente a los niveles A1-A2 del posterior MCER (surgido en 2001).

Cada nivel se componía de un libro del alumno, cuaderno de actividades, libro del profesor más otros materiales audiovisuales: en *Trotamundos 1* y *2* se incluían vídeos para karaoke, músicas y materiales para ordenador, pero *Trotamundos 3* descarta el karaoke. Su carácter pionero motiva que los formatos de estos vídeos o músicas complementarios fueran al inicio casetes y cintas de vídeo (PAL-VHS, SECAM, NTSC), pero luego fueron sustituidos en reediciones posteriores (2005, 2006) por cedés de audio, CD-ROM y DVD. En nuestros días otros materiales audiovisuales complementarios están disponibles en la Sala de profesores de Edelsa (extensión digital hoy compartida con Anaya ELE, https://anayaeledigital.es/) y se pueden descargar gratuitamente previo registro.

Imagen 9. Los tres niveles del manual *Trotamundos* de Edelsa.
Fuente: página electrónica de la editorial



DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6692

Cada libro del alumno contiene 96 páginas, a todo color, con ilustraciones y diseño muy atractivos. Las unidades —doce para *Trotamundos 1* y *2*, diez para *Trotamundos 3*— estructuran los contenidos temáticamente y, dentro de cada unidad, en dos lecciones, en la primera de las cuales se presentan los contenidos nuevos y en la segunda se ejercitan: en total, seis páginas, las dos primeras de presentación, las siguientes de ejercicios y la quinta y sexta con juegos, canciones y un cómic.

Imagen 10. *Trotamundos 1*: muestra del cómic y canciones (pp. 38–39)

Este cómic figura al final de cada unidad y es un refuerzo de las estructuras lingüísticas vistas, pero también una forma de presentar contenidos culturales y fomentar el entretenimiento entre los niños. Los protagonistas son, como es habitual en la literatura infantil, un grupo de jóvenes, de España e Iberoamérica (Julia, de México, Carlos, de Argentina, Paloma, de España, más Mauro, de Brasil), que tiene que enfrentarse a un reto. En cada volumen es distinto: en *Trotamundos 1* se titula «El misterio de la pirámide» y lleva a los protagonistas a la antigüedad mexica, donde deben recuperar unas joyas de una tumba azteca que tienen diversos coleccionistas; en *Trotamundos 2* tiene como propósito «Salvar al Aguará Guazú», o lobo de crin de América del Sur, en animal en peligro de extinción; el cómic de Trotamundos 3 se titula «Odisea XXI».

La metodología es comunicativa, con unos contenidos lingüísticos pautados y progresivos. Una lección cero presenta el alfabeto, la estructura silábica del español y los símbolos que se manejarán en el método. Se incluyen canciones de forma frecuente, bastante conocidas en el mundo hispano (catorce en *Trotamundos 1*: «La Macarena», el «Porompompero», «¿Dónde están las llaves?», «La bamba», «Cumpleaños feliz»…) y actividades lúdicas (bingo y juegos de dados para practicar los números, laberintos y tableros para responder cuestiones y practicar la oralidad, sopas de letras, etc.).

Se potencia la enseñanza de la pronunciación mediante los ejercicios, canciones y un apéndice sobre "Pronunciación" (*Trotamundos 1*, libro del alumno, pp. 88–91); el vocabulario se practica en las actividades del libro de ejercicios, pero también se ofrece como apéndice una selección de las voces que aparecen en el libro del alumno en un diccionario final (*Trotamundos 1*, pp. 92–95), en donde pueden poner el equivalente en su lengua materna, algo interesante para fijar el vocabulario rápidamente y para invitar al manejo del diccionario bilingüe en edades superiores. Con el epígrafe "Proyecto" se pide a los alumnos hacer ejercicios de rol o pequeñas tareas con un fin lúdico.

Es interesante indicar que la realidad hispanoamericana está presente en todo el método de forma expresa, tanto en la pronunciación como en la muestra de contenidos culturales. En conjunto, es un método fácil de emplear por el profesorado y atractivo para el alumnado, tanto por los contenidos como por el diseño.

3.1.4. *Otros manuales*

Damos a continuación algunos comentarios breves sobre otros manuales para también dar cabida a lo realizado por otras editoriales.

EnClave ELE ha creado varios métodos dirigidos a niños y adolescentes: es, de hecho, una de las editoriales con más manuales: *Misión ñ*, *Uno, dos, tres… ¡Ya!* y *Clave de sol*. Cada uno cubre una necesidad educativa acorde a una franja de edad: hasta los seis años, de seis a nueve y de nueve a doce/trece (ya adolescentes) respectivamente. El de *Misión ñ* (2017, 21 euros el libro del alumno) es un manual realizado para niños de menos de seis años que no tienen ningún conocimiento previo. La lengua se enseña a la par de los contenidos, como se hace en el enfoque AICLE («Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras», en inglés CLIL: «Content and Language Integrated Learning»): las actividades proponen juegos y manualidades para aprender lengua mediante la realización de acciones lúdicas. Las autoras han realizado veintidós vídeos para ayudar en la didáctica; pueden verse en Youtube:

Imagen 11. Vídeos para el manual *Misión ñ* (enClave ELE)

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6692

Superdrago (2009-2012) es el principal manual para niños de SGEL (a partir de 7/8 años y hasta los 11, si bien se anuncia una nueva edición que irá dirigida a niños entre 5-9 años). El superdrago es un personaje creado para los autores del método que simula ser un alumno más. La forma como aborda la lengua, mediante cómics y monstruos, lo hace muy adecuado para niños. Se compone de cuatro manuales —uno para cada nivel—; cada unidad del libro del alumno comienza con una doble página introductoria, con una canción o audio y una actividad oral, y tras dos unidades hay una página de repaso y otra para un proyecto. La carpeta para el profesor incluye la guía didáctica, un CD de audio, tarjetas con imágenes y juegos.

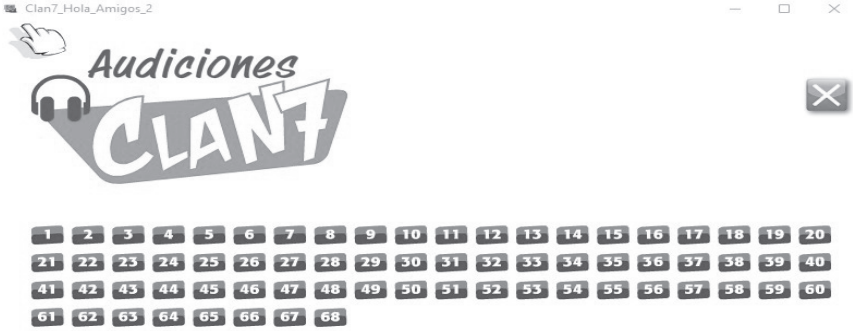
Clan 7 (Edinumen, 2013-2016, 28,75 € el libro impreso + CD audio + extensión digital) está formado por cuatro libros del alumno, correspondientes a cuatro niveles: A1.1, A1.2, A2.1, A2.2. Cada libro va acompañado de un CD con el curso interactivo *¡Hola, amigos!* del Instituto Cervantes (si bien alguno de ellos requiere instalación y remite a páginas electrónicas hechas en Flash que ya no se pueden visualizar):

> «¡Hola, amigos!» es un curso de español en línea para niños y jóvenes, desarrollado por el Instituto Cervantes en colaboración con el Ministerio de Educación de Alberta (Canadá), que se integra en la plataforma del Aula Virtual de Español (AVE) del Instituto Cervantes. El curso cubre los niveles A1 y A2 del Plan Curricular del Instituto Cervantes y del «Marco común europeo de referencia» para las Lenguas, y se organiza en tres niveles, con nueve unidades didácticas cada uno. El eje central es una película (en Flash) donde se presentan los contenidos y Flash para ejercicios. Pensado para hacer los ejercicios a ordenador (materiales didácticos TIC) (Instituto Cervantes, 2011: https://videos.cervantes.es/hola-amigos/)

¡Hola, amigos! 2.ª edición parece corregir estos aspectos, pero se opta por otra estrategia comercial: se vende en la tienda en línea de Edinumen con licencia de uso de un año y medio por algo menos de quince euros.

Clan 7 se acompaña también con una cartera de recursos para el profesor que incluye pósteres, tarjetas de vocabulario y, en la plataforma electrónica de la editorial (ELEteca), recursos como los audios, un test de autoevaluación, el cuadernillo de las soluciones a los ejercicios, hojas de vocabulario fotocopiable, carteles con vocabulario para decorar la clase, etc. Debido al éxito del manual, en 2020 se lanzó una nueva edición (*Clan 7 Inicial*, nivel A1.1) con el libro del alumno (24,50 €), el cuaderno de actividades y el libro de los números.

Imagen 10. Audios descargables en línea del manual Clan 7 (Edinumen)



Colega (Edelsa, 2009-2012) es un método dirigido a niños de entre 7 y 10 años compuesto por cuatro niveles (A1.1, A1.2, A2.1, A2.2), cada uno con su libro del alumno, cuaderno de ejercicios, audios y guía didáctica (24 € el libro del alumno, 8,90 € el cuaderno de ejercicios), más una carpeta de recursos (fichas fotocopiables). Cada nivel cuenta, asimismo, con libros de lecturas complementarias (tres salvo en el nivel uno, con cuatro). Los profesores cuentan con una carpeta de recursos para reforzar el aprendizaje: de léxico, de evaluación y plantillas fotocopiables. Un aspecto original (imitado luego por otros manuales de la misma editorial, como *Submarino*) es que junto a los libros también hay un peluche, un perrito, que es el protagonista del libro y se usa para las actividades.

Submarino comprende cuatro niveles (del 1 al 4), más un nivel 0 previo para los más pequeños. Es uno de los manuales más recientes de Edelsa: el primer nivel se publicó en 2018, pero el nivel 4 se ha publicado en este año 2022. Ha sido ideado para niños de entre 4 y 6 años que aún no han aprendido a leer o escribir, pero, a medida que suben los niveles, los textos y las construcciones gramaticales se van haciendo más largos y complejos: el nivel 4, por ejemplo, introduce el uso del pretérito perfecto simple de verbos irregulares, las subordinadas finales, las conjugaciones de los verbos reflexivos y las perífrasis de obligación (tener que + infinitivo), entre otros aspectos.

Debe indicarse que el diseño es muy claro y atractivo (como, en general, todos los libros de Edelsa, que cuida mucho también los aspectos comerciales de promoción y venta). El libro del alumno y la guía didáctica del nivel 0 van encuadernados en espiral. Se venden juntos en lote el libro del alumno con el cuaderno de ejercicios, y aparte hay un peluche con el pulpo llamado Tinta, protagonista de los libros junto a Valentina y Mateo, los personajes que guían el aprendizaje. El conjunto se complementa con una colección de libros de lectura titulada "Tinta lee", que se compran aparte por algo más de cinco euros cada libro.

A la una…, a las dos, a las tres (Difusión, 2005) era un curso para niños de entre 8 y 11 años basado en el enfoque por tareas: en lugar de unidades, los volúmenes se dividían en cuadernos, de unas 25 páginas cada uno, con una tarea final y varias subtareas intermedias. Cada cuaderno terminaba con una última página que imitaba un tablón de anuncios y donde se recordaban los contenidos vistos. Parece estar ya descatalogado (salvo error por mi parte), aunque su diseño era atractivo y cuidado, con páginas muy coloridas. Promovía «un aprendizaje constructivo en el que la lengua extranjera no aparece como algo ajeno a su universo, sino como una herramienta estimulante y motivadora». Tenía como propósito reforzar el aspecto lúdico y los aspectos culturales (de diversidad): «los niños se acercan a la lengua escuchando, hablando, leyendo y escribiendo».

Lola y Leo paso (Difusión, 2016-2018) tuvo una edición primera en tres volúmenes, pero una nueva más actualizada, *Lola y Leo paso a paso,* «presenta los contenidos en cuatro niveles en lugar de tres para ofrecer una progresión más pautada». El diseño también ha sido actualizado y se ofrece audio descargable en MP3. Con este cambio se ajusta mejor el manual a la carga lectiva del curso en la educación primaria y a una mejor distribución de los contenidos por horas (cada volumen comprende una franja

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6692

entre el A1 y el A2: el vol. 1 comprende el nivel A1.1, el vol. 2 el A1.1-A1.2, el 3 el A1.2 y el vol. 4 el A2.1).

Aula amigos (SM, 2006-2007, reedición en 2011) es un método comunicativo para niños y adolescentes con atención a los aspectos interculturales (se vende en edición internacional, en España y en las distintas filiales del grupo SM de Hispanoamérica, pero también existe una versión para italianos en coedición con la editorial milanesa Hoepli: *Aula Amigos 1, 2, 3: curso de español para italianos*, 2009). El método consta de 3 niveles (niveles MCER A1/A2), cada uno de ellos con libro de alumno y CD, portfolio y cuaderno de actividades. Presenta un diseño cuidado, con secciones en cada unidad que potencian el aprendizaje del léxico mediante agrupaciones, actividades para usar el diccionario y explicaciones gramaticales en un apéndice final.

4. CONCLUSIONES

En este artículo hemos querido trazar un panorama de cuáles son los manuales disponibles para la enseñanza a niños de español como segunda o nueva lengua y qué es lo que ofrece cada uno de ellos.

Este estudio se ha centrado en la búsqueda y recopilación de datos sobre los manuales. Esta tarea de síntesis, al tener que considerar tantas editoriales y métodos, supone un esfuerzo considerable que hasta el momento no había sido realizado. Es especialmente más útil al darse el hecho de que tampoco existen estudios previos sobre ninguno de los manuales aquí tratados, con lo que esperamos haber contribuido con este artículo a un primer acercamiento y haber completado ese paso previo necesario para cualquier posterior análisis. La búsqueda de estas informaciones y su sistematización, además, ha permitido la posterior localización y consulta directa de las obras. Reunir de forma sintética toda esta información y hacerla fácilmente accesible ahorrará tiempo a futuros profesores que deban enfrentarse a la didáctica del español para niños.

Aunque aquí hemos realizado una primera aproximación a estos manuales con algunas puntualizaciones críticas, nuestro propósito es hacer otro estudio posterior donde se haga un análisis de los manuales más amplio y pautado de acuerdo con los criterios de análisis de manuales de Pozo Díez (2018) y los puntos planteados de Ezeiza Ramos (2009), si bien los manuales para niños presentan, en ciertos aspectos, otras consideraciones que esos estudios no se plantean.

En cuanto a las consideraciones pedagógicas y teóricas, no han sido abordadas aquí porque estos aspectos teóricos están tratados en otro artículo amplio, en prensa, al que remitimos: Pablo Núñez (en prensa). Este artículo sobre los manuales existentes y el otro sobre las consideraciones teóricas son, pues, complementarios, hasta el punto de que en origen formaban un solo trabajo, pero la extensión de ambos ha forzado su división.

Este trabajo ha querido abordar también un elemento muy poco considerado en los estudios de ELE: los aspectos comerciales y económicos. Comprar manuales supone una inversión de dinero para el alumno (o sus padres), para los docentes y para los centros: guiar con algunas pautas al futuro profesor o centro educativo que necesite comprar uno concreto para utilizarlo con su grupo puede ser realmente útil.

Creemos que es preciso también considerar las estrategias de la industria editorial para entender por qué se realizan o encargan ciertos manuales: la enseñanza de español como segunda lengua se ha convertido en un mercado editorial relevante dentro del libro de texto, con bastantes ventas, y se crean manuales porque hay necesidades educativas que los requieren, pero también porque hay perspectivas de venta; dejar fuera los condicionantes económicos y considerar únicamente aspectos teóricos o pedagógicos en los artículos académicos es, para quien ha trabajado en el mundo editorial y también como docente, no abordar la complejidad de la enseñanza en su totalidad. Esto es lo que también justifica que hayamos querido dar ocasionalmente precios de los libros en este estudio.

En definitiva, tras realizar este trabajo, podemos dar las siguientes conclusiones:

- La creación de manuales de español para niños es muy reciente: aunque existen manuales desde finales de los noventa y principios del dos mil (*Trotamundos* 1, 2, 3, 1998-2000), es en los últimos años cuando se ha visto su potencial de mercado, con un periodo especialmente productivo en los años 2017-2022.
- Los manuales para niños están creados para aprender los contenidos y funciones específicos de los niveles A1 y A2 del MCER; para niveles superiores, hay que recurrir a métodos para adolescentes.
- Si bien incluso los manuales para los más jóvenes ya consideran una distribución de contenidos gramaticales y comunicativos progresivos similar a la que se da en los métodos para adultos, los contenidos lingüísticos no suelen hacerse expresos a los alumnos de menor edad en los manuales; sí lo hacen en las guías didácticas de los profesores, para que este pueda guiar el aprendizaje en todo momento.
- La enseñanza de español a niños ha hecho aparecer un nuevo tipo de manual que no existía antes en ELE (si exceptuamos en español para inmigrantes): los introductorios al nivel A1 y a la lectoescritura (enseñanza de leer y escribir). Esto tiene su correlato con lo que sucede en las certificaciones de lenguas para niños: por ejemplo, para el inglés, *Cambridge Assessment* ha creado un certificado lingüístico para niños de nivel Pre-A1. Tratamos más detalladamente de esto en Pablo Núñez (en prensa).
- La adaptación de los contenidos a las edades tempranas condiciona de forma muy notoria el diseño y grafismo de los manuales: así, para edades inferiores a seis años encontramos libros con muy poco texto y predominio de las imágenes, dibujos. También el formato suele ser mayor, a veces apaisado y con encuadernación en espiral para poder arrancar las hojas y hacer manualidades. Algunos incluyen, además, junto con el manual, objetos lúdicos: peluches, por ejemplo.
- Entre las consideraciones teóricas detectadas en estos manuales de ELE está también la incorporación de prácticas pedagógicas empleadas en la escuela primaria para alumnos nativos; al mismo tiempo, también se detecta la influencia del aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) para enseñar español.
- En cuanto a las actividades, predominan en los manuales las plásticas y psicomotrices: el aprendizaje de la lengua se hace mediante acciones (cantar, dibujar, pintar, pegar, etc.).
- Por último, una característica detectada y ya consolidada en prácticamente todas las editoriales es la desaparición de los materiales audiovisuales complementarios físicos (vídeos, audios); en su lugar, es ya común la consulta o descarga de actividades extras en

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6692

las plataformas virtuales de las editoriales, bien mediante códigos de acceso, bien mediante suscripción temporal, al igual que ha ocurrido con otros contenidos, como la música o películas.

- Asimismo, el desarrollo de nuevas tecnologías para realizar ejercicios es cada vez más frecuente, como la de tipo arrastrar y soltar o GMD[18].

- En lo que se refiere a la perspectiva económica, según el balance expuesto, se puede comprobar que editoriales como Edelsa (cuatro manuales), Difusión (tres), EnClaveELE (tres) y SGEL (otros tres) son las que cuentan con más métodos, seguidas por Edinumen (dos). Las grandes editoriales de ELE han creado nuevos manuales para edades que antes no se contemplaban en sus catálogos (siguiendo también la tendencia dada en otras lenguas, como el inglés) y, en el caso de tener ya métodos publicados en décadas anteriores (finales de los noventa y principios del dos mil), han remozado sus diseños o los han reeditado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asensio Pastor, Margarita Isabel. 2016. «Enseñar español como lengua extranjera a niños: aportaciones teórico-prácticas». *Lenguaje y textos* 44, 95–105.

Beutelspacher, Begoña. 2006. *¡Vamos al cole!* Stuttgart: Klett Sprachen.

Crespo Picó, Mila; García Pichardo, Noelia; Sajeta Souza, Miriam. 2020. *El mundo de Valentina: Curso de español para niños*. Madrid: SGEL.

Eusebio Hermira, Sonia. 2015. «Metodología de la enseñanza de ELE a niños». En *La enseñanza del español como lengua extranjera a niños: contenidos básicos para la formación docente*, coord. María del Carmen Fernández López. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 201-284.

Ezeiza Ramos, Joseba. 2009. «Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado», *MarcoELE* 9. En línea: https://marcoele.com/descargas/9/ezeiza1.pdf

Fernández López, María del Carmen, coord. 2015. *La enseñanza del español como lengua extranjera a niños: contenidos básicos para la formación docente*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones.

Llobera, Miquel *et al.* 2016. *Enseñar español a niños y adolescentes: enfoques y tendencias.* Barcelona: Difusión.

Marín Arrese, Fernando; Morales Gálvez, Reyes. 1998, 2000. *Los Trotamundos 1, 2, 3*. Madrid: Edelsa.

Pablo Núñez, Luis. (en prensa). «La enseñanza de ELE a niños: estado de la cuestión y tipos de certificaciones».

Palaoro, Cristina. 2002. *¡Vamos al circo!* Stuttgart: Klett Sprachen.

Pozo Díez, Mercedes del. 2018. «Propuesta de plantilla análisis de manuales ELE españoles desde 1986-2016». *Lenguaje y Textos* 47, pp 65–82. https://doi.org/10.4995/lyt.2018.8773

Sáez Rivera, Daniel M. 2008. *La lengua de las gramáticas y métodos de español como lengua extranjera en Europa (1640-1726).* Tesis doctoral dirigida por José Luis Girón Alconchel (dir.). Madrid: Universidad Complutense de Madrid. En línea: https://eprints.ucm.es/id/eprint/7813/

Sáez Rivera, Daniel M. 2009. «Tres gramáticas olvidadas para enseñar español a

[18] Sigla derivada del programa *Game Maker.*

italianos: Fabre (1626), Perles y Campos (1689) y Chirchmair (1709)». *Cuadernos de Filología Italiana* 16, pp. 81–105.

Sáez Rivera, Daniel M. 2015-2016. «Un manual olvidado de español para alemanes: *Theoretisch-Praktische Lehre der Spanischen Sprache* (Leipzig, 1806) de Manuel Pérez Ramajo». *Ianua: Revista Philologica Romanica* 15-16, pp. 59–87.

Sánchez Pérez, Aquilino. 1992. *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL. Versión revisada por el autor en línea, https://www.um.es/lacell/miembros/asp/masterELE/histoele.pdf

Villarrubia Zúñiga, María Soledad. 2009. «El aprendizaje de ELE para niños y adolescentes inmigrantes». *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera,* 8. En línea: https://marcoele.com/ele-para-ninos-y-adolescentes-inmigrantes/

Querol-Bataller, M. (2022): La enseñanza de español como lengua extranjera en centros de Educación Primaria: haciendo de la necesidad virtud. *Cultura, Lenguaje y Representación,* Vol. XXVIII, 197–215
ISSN 1697-7750 · E-ISSN 2340-4981
DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6199

La enseñanza de español como lengua extranjera en centros de Educación Primaria: haciendo de la necesidad virtud

Teaching Spanish as a foreign language at primary schools: making a virtue out of necessity

MARÍA QUEROL-BATALLER
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALENCIA SAN VICENTE MÁRTIR[1]
https://orcid.org/0000-0003-4288-6105

Artículo recibido el / *Review received*: 2021-10-15
Artículo aceptado el / *Review accepted*: 2022-06-01

RESUMEN: Los informes de organismos oficiales, además del propio testimonio de los alumnos de prácticas de la Facultad de Magisterio que año tras año relatan sus vivencias en los centros escolares, constatan el paulatino aumento, especialmente en Educación Primaria, de alumnado de origen extranjero que desconoce la lengua vehicular del centro. A su vez, se comprueba también una demanda creciente y sostenida de los cursos de ELE a niños en el extranjero, tanto en la formación reglada como en la formación no reglada, en el nivel de Educación Primaria. Se hace, por tanto, cada vez más evidente que el grado de Educación Primaria debe desarrollar competencias y estrategias vinculadas a la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE).

En el presente trabajo, además de revisar las medidas existentes para gestionar la mencionada realidad de los centros escolares, se expone una propuesta formativa que pueda contribuir, en el marco del aprendizaje activo y cooperativo, a conocer las dificultades del alumnado extranjero en el aprendizaje de las lenguas oficiales y a optimizar el apoyo lingüístico que se les brinda; en definitiva, a mejorar la inclusión del alumnado de origen extranjero. Finalmente, se pretende también mostrar un nuevo horizonte laboral a los futuros egresados en Educación Primaria describiendo las perspectivas existentes con respecto a la ELE a niños en el extranjero en el contexto de la educación reglada en el nivel de primaria.

[1] Este trabajo se ha realizado en el marco de las ayudas concedidas por el Vicerrectorat d'Ocupació i Programes formatius de la UV. Proyectos UV-SFPIE_PID-1354451 y UV-SFPIE_PID-1642343

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6199

Palabras clave: Español como Lengua Extranjera, dificultades lingüísticas, transferencia lingüística, interculturalidad, Educación Primaria.

ABSTRACT: The reports of official organizations and interns at the Teacher Training Faculty confirm the gradual increase, especially at the primary education level, of international students who do not know the vehicular language of their schools. At the same time, abroad, there is a growing and sustained demand for Spanish as a Foreign Language courses at the primary education level. Consequently, primary education teaching degree programs must help students develop competencies and strategies linked to teaching ELE.

Therefore, this paper reviews existing measures to address this reality. It also presents a training proposal that contributes, within the framework of active and cooperative learning, to an understanding of the difficulties of international students in learning the official languages of their schools, and improves the linguistic support provided to them. Consequently, the proposal will enhance the inclusion of international students. Finally, this paper aims to broaden the job outlooks of future primary education teachers by showing the growing request for ELE learning in primary education level abroad.

Key words: Spanish as a Foreign Language, linguistic difficulties, linguistic transfer, cross-cultural, primary education level.

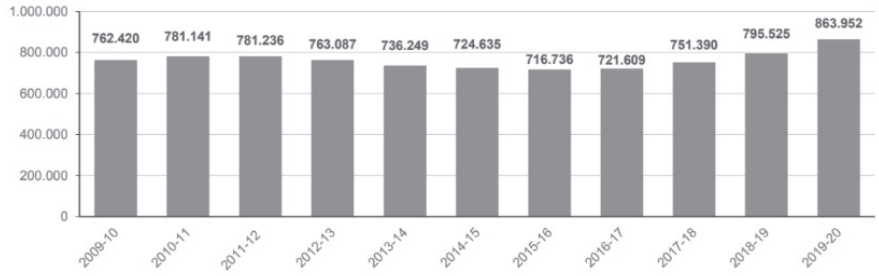
1. LA NECESIDAD

El origen de la preocupación por lo que hoy conocemos como Educación Intercultural se suele situar a finales de los años sesenta del s. XX cuando Canadá, Reino Unido, Australia o Estados Unidos fueron países receptores de importantes movimientos migratorios y los respectivos sistemas educativos tuvieron que dar respuesta a la escolarización del creciente volumen de alumnado de origen extranjero. Esa respuesta no siempre ha sido igual, pero ha ido evolucionando hacia lo que hoy llamamos Educación Intercultural (Abdallah-Pretceille, 2001; Banks, 2010; Giménez, 2012).

Un fenómeno de algún modo semejante se vivió en España en los últimos años del s. XX y en las primeras décadas del s. XXI. Así, se ha constatado un progresivo y continuo aumento del porcentaje de alumnado extranjero,[2] interrumpido, no obstante, en algunos momentos, como consecuencia del contexto de crisis económica vivido en España (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020a; Calero, 2020).

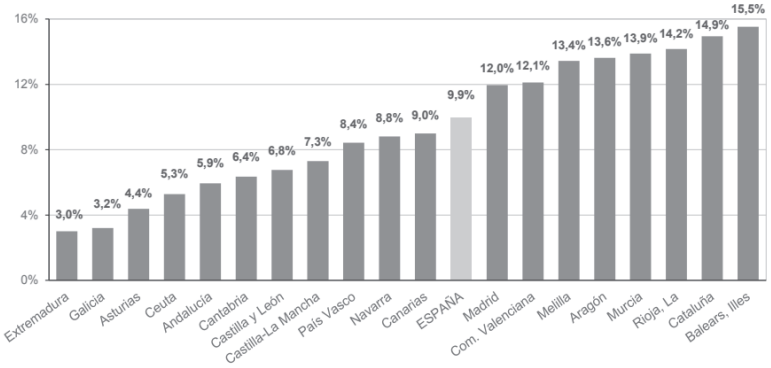
[2]En tanto que en España jurídicamente el concepto de inmigrante se vincula con el de nacionalidad (todo aquel que no posea la nacionalidad española y que viva en España será considerado inmigrante), los datos que aportan los organismos oficiales con respecto al alumnado extranjero se refieren solo a aquellos que no poseen la nacionalidad española. Dicho esto, cuando en este trabajo se utiliza la denominación *de origen extranjero*, se hará referencia, siguiendo a Rumbaut (1997), a los siguientes perfiles: *Generación 1,5*, llegados al país de acogida en el periodo de escolarización primaria (edad 6-12), habiendo comenzado a leer y escribir en la lengua materna, pero cursando la mayor parte de sus estudios en el nuevo país de acogida; *Generación 1,75*, trasladados en la etapa de educación infantil a muy corta edad (0-5 años); *Generación 2*, nacidos en país receptor de padres inmigrantes.

Figura 1. Evolución del alumnado extranjero matriculado en Enseñanzas de Régimen General no universitarias. Tomada de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020a: 8)



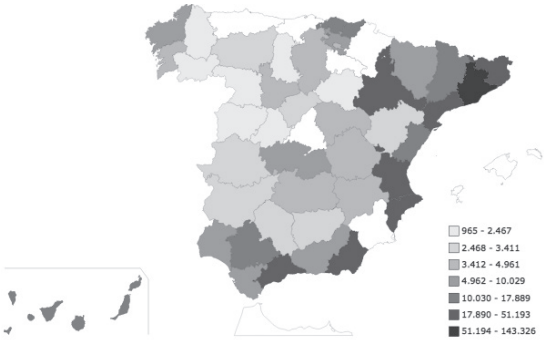
Dicho esto, se observa una presencia de este alumnado en las aulas muy diferente según las comunidades autónomas, siendo algunas, como Cataluña o Baleares, las que mayor incidencia registran, entorno al 15%. La Comunidad Valenciana y especialmente las provincias de Valencia y Alicante son zonas geográficas con tasas elevadas de este tipo de escolarización. En este sentido, Blasco, Bueno y Torregosa (2004: 10) ya señalaban que la Comunidad Valenciana comenzaba a ser frecuente destino de flujos migratorios, convirtiéndola en una sociedad pluricultural. Señalaban también que, como consecuencia de dichos flujos, el alumnado extranjero escolarizado en la Comunidad Valenciana había pasado de 5.746 en el curso 1997/98, a 51.851 en el curso 2003/2004. Es decir, se había multiplicado por nueve en seis cursos y representaba, en aquel momento, un 7% del total del alumnado.

Figura 2. Porcentaje de alumnado extranjero sobre el total de alumnado en Enseñanzas de Régimen General no universitarias, desglosado por comunidades autónomas. Curso 2019-2020. Tomada de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020a: 8)



DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6199

Figura 3. Alumnado extranjero. Distribución por provincias. Tomada de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021)



Además, de forma reiterada se comprueba que el mayor volumen de alumnado extranjero se escolariza en Educación Primaria (Figura 4) y en centros de titularidad pública (DIDE, 2005; Shen, 2019; Calero, 2020; Ministerio de Educación y Formación profesional, 2020a) (Figura 5).

Figura 4. Evolución de la escolarización del alumnado extranjero en los distintos niveles educativos. Fuente: Creación propia a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020a)

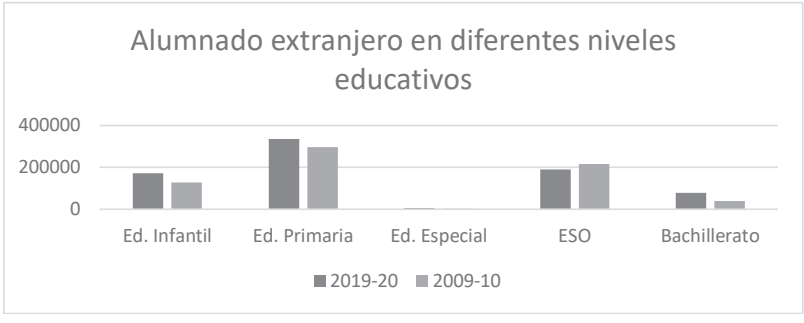
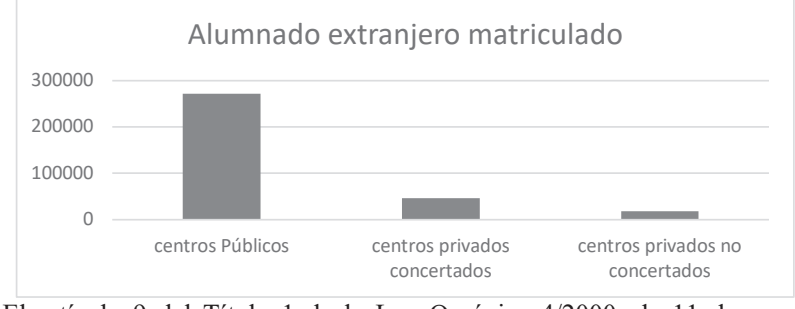


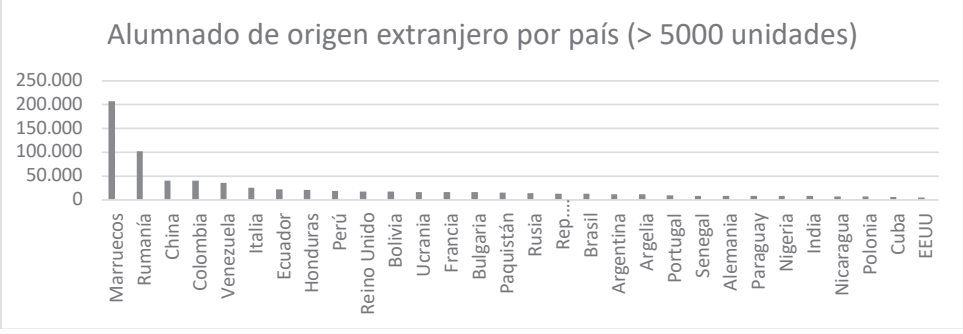
Figura 5. Distribución del alumnado extranjero en los diferentes tipos de centro de Educación Primaria según su titularidad. Fuente: Creación propia a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020a)



El artículo 9 del Título 1 de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, señala que todos los extranjeros menores de 18 años tienen el derecho y el deber de recibir educación

en las mismas condiciones que los españoles. Sin embargo, la distribución de este alumnado según el país de su nacionalidad (Figura 6) muestra que, ya sea el castellano la lengua vehicular del centro o cualquiera de las otras lenguas cooficiales, gran parte tendrá notables dificultades de comunicación e, incluso, dada la distancia lingüística entre la lengua materna y la lengua meta (LM), la posibilidad de realizar transferencias lingüísticas o culturales será bastante reducida (Krashen, 1985; Odlin, 1989; Brown, 1994; Salazar, 2006; Huguet-Canalís, 2009).[3]

Figura 6. Distribución del alumnado extranjero según el país de procedencia. Fuente: Creación a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021)



Diversos indicadores, como la tasa de repetición, el abandono escolar temprano o los informes PISA, evidencian que los resultados académicos del alumnado de origen extranjero son muy inferiores a los de los alumnos nativos. Habitualmente se apunta como una de las causas fundamentales de esa realidad los recursos económicos y socioculturales de las familias (Carabaña, 2008; Calero, 2020). Sin negar esta evidencia, y aun cuando el objetivo de la educación intercultural implica preparar a toda la comunidad educativa para la actual situación multicultural de la sociedad, este trabajo trata de reflexionar sobre las medidas implementadas desde las administraciones, entre las cuales se incluye la formación de los profesionales que atienden a este alumnado, y cómo se podría mejorar dicha atención y, en consecuencia, sus resultados académicos.

Dicho todo esto, el presente trabajo se centra en el nivel educativo de primaria, dado que, como ya se ha mostrado, los profesionales que ejercen en dicho nivel son los que, cuantitativamente, con mayor frecuencia tendrán que gestionar la realidad antes expuesta. Así pues, se proponen los siguientes objetivos para este trabajo:

a) Revisar las medidas y estructuras disponibles en la red pública para atender al alumnado de origen extranjero en Educación Primaria, especialmente aquellas implementadas en la Comunidad Valenciana.

b) Realizar una propuesta que, en el marco de la formación del grado de Educación Primaria, permita desarrollar las competencias y habilidades de los futuros docentes para fomentar y mejorar su formación en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE, en adelante) y, con ello, la inclusión del alumnado de origen extranjero.

[3] Fenómeno resultante de emplear con éxito comunicativo elementos propios de una lengua (habitualmente la L1), en otra lengua, en este caso, el español, que es la LM (Lengua Meta).

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6199

2. UNA APROXIMACIÓN A LA REALIDAD

En el estado español las diferentes leyes educativas han contemplado, aunque con diferentes enfoques, la atención a la diversidad cultural (Shen, 2019; Torrijos, 2020). En la actualidad, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación establece un marco legal que prescribe la atención a la diversidad, cualquiera que sea su naturaleza, de manera inclusiva poniendo especial énfasis en la atención individualizada (art. 19, art. 20). Asimismo, se establece que, con el fin de hacer efectivo el principio de equidad en el ejercicio del derecho a la educación, las administraciones públicas desarrollarán «acciones dirigidas hacia las personas, grupos, entornos sociales y ámbitos territoriales que se encuentren en situación de vulnerabilidad socioeducativa y cultural con el objetivo de eliminar las barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje», así como la implementación de políticas de compensación que «eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole» (capítulo II, artículo 80).

Dado el ordenamiento jurídico del estado español, en la práctica corresponde a las administraciones autonómicas desarrollar acciones, programas o medidas específicas que posibiliten la integración en el curso correspondiente de los alumnos que puedan presentar carencias lingüísticas. En este sentido, el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) (2005) o Grañeras *et al.* (2007) revisaron y cotejaron las diferentes medidas existentes para la atención lingüística al alumnado extranjero en el conjunto de las 17 Comunidades Autónomas y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla. La siguiente cita sintetiza el resultado de su investigación: «No existe en las Administraciones educativas un marco legislativo específico al respecto, siendo enormemente heterogénea la regulación normativa de las distintas actuaciones de L2 que se han venido poniendo en marcha en las Administraciones, así como la naturaleza y el rango de la legislación promulgada» (Grañeras *et al*., 2007: 155).

Dicha situación normativa, que se califica como «*prolija*, *heterogénea* y *reciente*» (Grañeras *et al*., 2007: 160), no tiene una consideración negativa en el informe, sino que se explica, según sus autores, como consecuencia de la búsqueda constante de la adecuación de la normativa a la realidad demográfica y social en constante cambio. En consecuencia, se observan, entre otros aspectos, diferencias con respecto a la autonomía de los centros, a la política de inmersión lingüística en las comunidades bilingües, o a las medidas y recursos disponibles en los centros. Grañeras *et al*. (2007) agrupan dichas medidas en las siguientes categorías: aulas lingüísticas, actuaciones de refuerzo lingüístico y curricular, tutor de acogida/coordinador de interculturalidad, y atención desde equipos externos de apoyo a los centros.

Más reciente es la comparativa que realizan Martínez-Usarralde *et al*. (2016) entre tres comunidades autónomas. Para estos, sin embargo, «La multiplicidad en las denominaciones, en las formas de proceder, la temporalidad con que se piensan o el grado de autonomía que se concede a los centros dificulta dibujar un panorama completo de lo que está sucediendo en nuestro entorno más próximo» (Martínez-Usarralde *et al.,* 2016: 105).

En el presente trabajo, a modo de ejemplo, se revisan las políticas y medidas implementadas en la Comunidad Valenciana, una de las comunidades con mayor presencia de alumnado extranjero y donde, a través del testimonio de los estudiantes en prácticas que cursan el grado de Educación Primaria, se ha podido realizar una pequeña aproximación a la realidad de los maestros.

Para dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas en 1999 y en 2001se publicaron en la Comunidad Valenciana sendas órdenes sobre la atención a la diversidad,

así como el *Plan Inicial para la atención educativa a los hijos de las familias inmigrantes extranjeras* (2000-2003). Una vez evaluado ese *Plan Inicial,* el *Plan de Actuaciones para la Calidad del Sistema Educativo* (PACSE) propuso desarrollar un nuevo programa para el período 2004-2007. Estaba dirigido a todo el alumnado, aunque se consideraba particularmente la atención educativa vinculada a las necesidades específicas del alumnado inmigrante. Así, en 2005 se elaboró el llamado *Plan Global de Educación Intercultural* con orientaciones, consejos, actividades concretas y bibliografía recomendados para que los centros educativos pudieran implementar medidas concretas para la integración del alumnado extranjero en las aulas de las escuelas desde una perspectiva intercultural. A partir de este, los centros educativos contemplaron, en los programas de Compensación Educativa, medidas específicas para el alumnado extranjero. Algunas de estas medidas fueron las reagrupaciones temporales, la gestión de los horarios y los espacios flexibles, la adecuación de objetivos y contenidos a casos concretos, o la adaptación de los criterios de evaluación.

A lo largo de los años la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Valenciana ha creado diferentes programas de subvención con los que posibilitar la implementación de las medidas propuestas. Por ejemplo, entre 2005-2012 de forma experimental estuvo vigente el *Programa de Acogida al Sistema Educativo (PASE*),[4] que se describía de la siguiente forma:

> Es una medida de apoyo temporal (máximo un curso) destinada al alumnado extranjero de nueva incorporación. En una 1ª fase, ofrece apoyo al alumnado que desconoce la lengua de enseñanza del centro. En una 2º fase, ofrece apoyo al alumnado que tiene deficiencias en las áreas o materias, principalmente en las instrumentales para facilitarle su rápida integración escolar. La metodología del programa integra el aprendizaje lingüístico con los contenidos de las áreas y materias. El Programa de Compensación Educativa atiende al resto del alumnado extranjero, proporcionando recursos personales y materiales, de acuerdo con el plan específico presentado por cada centro según las necesidades educativas concretas de su alumnado.
>
> (Conselleria de Educación, Cultura y Deporte)

Este programa posibilitó la implementación de las llamadas aulas PASE, focalizadas en el aprendizaje de los conocimientos básicos de la lengua vehicular de enseñanza y adscritas a los propios centros educativos. Cabe mencionar que, para favorecer la integración del alumnado, se estableció que la asistencia a las aulas PASE no podía ser superior a un curso académico ni superar las tres horas diarias en los niveles de primaria, ni cuatro en los de secundaria. En la tabla (1) se recoge, según los datos publicados por la Conselleria de Educación, la incidencia de las aulas PASE. A este respecto cabe preguntarse el porqué de su baja demanda en los últimos años, pues los datos demográficos referidos en el apartado 1 hubieran hecho prever lo contrario o, al menos, no una bajada tan pronunciada.

[4] Información disponible en la web oficial https://ceice.gva.es/es/web/innovacion-calidad/programa-de-acogida-al-sistema-educativo-pase-)

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6199

Tabla 1. Datos sobre las aulas PASE durante los cursos 2005-2013. Tomada de Conselleria de Educación, Cultura y Deporte (2005b).

	Centros	públicos	Centros	privados
curso académico	**nº aulas PASE Primaria**	**nº alumnos Primaria**	**nº centros**	**nº aulas PASE**
2005-006	14	134	-	-
2006-2007	31	297	-	-
2007-2008	32	370	-	-
2008-2009	37	383	-	-
2009-2010	19	189	-	-
2010-2011	11	98	-	-
2011-2012	3	25	3	5
2012-2013	4,5	57	3	4

A partir del curso 2012-13 las actuaciones del Programa PASE se vincularon al Contrato-Programa, en vigor entre el curso 2012-13 y 2015-16, y desde 2016-17 hasta la actualidad al *Plan de Actuación para la mejora* (PAM) que elaboran los centros. Estos programas no son específicos para el alumnado de origen extranjero, sino que implican a todo el alumnado con necesidades de compensación educativa. Las aulas PASE, por tanto, desaparecieron.

Actualmente, en la resolución de 5 de junio de 2018, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, se dictaron instrucciones y orientaciones concretas para actuar en la acogida del alumnado recién llegado, especialmente el desplazado, en los centros educativos de la Comunidad Valenciana. Esta acción supuso la elaboración de un protocolo común,[5] aplicable a todos los centros educativos públicos no universitarios. Las actuaciones establecidas en dicho protocolo se sintetizan en la figura (7).

[5] Dicho protocolo quedará reflejado en el plan de atención a la diversidad e inclusión educativa (PADIE) de los centros.

Figura 7. Protocolo de acogida al alumnado recién llegado. Tomada de Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte (2018: 24401)

En todos los niveles de concreción del protocolo, además de describir las acciones a realizar, se establece un responsable, que es, dependiendo de los casos, el equipo directivo, la comisión de coordinación pedagógica o subcomisión que se determine, y el tutor o tutora. Es decir, profesionales que, probablemente, no tengan formación específica en el aprendizaje de ELE tendrán que, entre otras acciones, evaluar la competencia comunicativa de estos estudiantes, determinar las necesidades de apoyo lingüístico o proporcionar los instrumentos lingüísticos básicos para que puedan ejercer su derecho a la educación.

Los centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos (CEFIRE) de la Comunidad Valenciana gestionan formación específica para profesores, jornadas o seminarios. Revisando su web encontramos información sobre cursos de inmigración, multiculturalismo, interculturalidad y también que en algún momento se han impartido cursos vinculados con la enseñanza de ELE, aunque no necesariamente están activos.

En la actualidad numerosas universidades ofertan estudios en el nivel de máster especializados en la enseñanza de ELE (Castellano, Fuentes y De la Torre, 2016), a los que se accede mediante una titulación de carácter lingüístico (como, por ejemplo, Filología, Traducción e Interpretación …) o con complementos formativos[6]; y existe también el máster habilitante para la Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Sin embargo, ninguna de estas titulaciones es requerida para el ejercicio de la docencia en los centros de Educación Primaria; en consecuencia, cabe pensar que, probablemente, los profesionales que acompañan al alumnado cuya necesidad educativa especial se fundamente en la falta de competencia comunicativa en la lengua vehicular no estarán específicamente formados en este aspecto.

Para finalizar este apartado, y a modo meramente ilustrativo, se muestran tres tipos de casuísticas que año tras año los estudiantes del grado de Educación Primaria de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir (UCV) recopilan sobre este aspecto durante su periodo de prácticas en diferentes centros escolares de Valencia y su área metropolitana.

[6] Estos estudios de máster suelen habilitar complementos de formación, de tal manera que podrían cursarlo solicitantes con titulaciones con perfiles no lingüísticos.

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6199

Tabla 2: Situaciones tipo referidas por los alumnos del grado Educación Primaria con respecto al alumnado extranjero

En un centro privado concertado /público donde esporádicamente hay algún alumno de origen extranjero	**En un colegio público / privado concertado donde el volumen de alumnado extranjero es muy elevado.**	**El centro privado que tiene el inglés como lengua vehicular donde suelen acudir muchos alumnos de origen extranjero**
El centro no dispone de personal específico para acompañar a estos alumnos durante el periodo en el que aprenden español, y el maestro tutor tampoco tiene preparadas actividades específicas para el aprendizaje de la lengua vehicular. Las personas que desempeñan más función en el aprendizaje de la lengua son las maestras especialistas de Pedagogía Terapéutica y Logopedia. Las principales medidas que toma el centro para este alumnado es trabajar con otro profesorado del centro en determinadas ocasiones. Ej. En la hora de la asignatura de valenciano, venía la pedagoga para trabajar con ella fuera del aula, ya que esta alumna estaba exenta de cursar dicha asignatura. El motivo por el que trabajaba fuera del aula con ella y no en un rincón del aula con el resto de los compañeros era para dedicarle una plena atención, y así que aprenda principalmente el vocabulario, para comunicarse tanto con el maestro como con los compañeros en nuestro idioma, en vez de hacerlo en inglés como lo estaban haciendo hasta ahora.	La mayoría del alumnado es de procedencia venezolana, ecuatoriana, colombiana, rumana, china y ucraniana. Las principales medidas que toma el centro para este alumnado es trabajar con otro profesorado del centro en determinadas ocasiones. El centro utiliza algunas medidas como el uso de un aula dedicada al refuerzo del idioma donde utilizan pictogramas o fichas de repaso que realizan poco a poco con cada uno de los alumnos.	El centro ha habilitado un aula específica en la que una profesional cualificada imparte clases de Español como Segunda Lengua (ESL) todos los días. En las horas en las que los alumnos tienen asignaturas en castellano, el alumnado extranjero se desplaza a dicha aula para realizar las actividades y juegos pertinentes con otros compañeros. Este tipo de refuerzo está disponible para las etapas de Primaria, Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato, pero no se implementa en la etapa de Infantil

Como consecuencia de todo ello, el origen del presente trabajo fue la necesidad real de incrementar en el futuro docente de Educación Primaria las competencias y habilidades necesarias para afrontar una situación como la descrita. Se consideró pertinente, además, realizarlo en el marco de su formación de grado, pues esta es la que le habilitará para ejercer la docencia. Con el fin de alcanzar dicho propósito en los siguientes apartados se explicitará una propuesta didáctica llevada a cabo en el seno de la asignatura Lingüística Aplicada en la UCV.

3. UN PROPUESTA DIDÁCTICA

La propuesta que a continuación se explicita se ha implementado desde el curso 2015-16 en el seno de la asignatura Lingüística Aplicada, incluida en el plan de estudios del grado Educación Primaria en la UCV. Dicha asignatura trata de desarrollar, entre otras, la competencia general de conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales, y las específicas de afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües; conocer las dificultades para el aprendizaje de las lenguas oficiales de estudiantes de otras lenguas; y comprender los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación.

Entre los contenidos seleccionados para la asignatura se decidió establecer unidades temáticas vinculadas con algunas de las principales áreas de la Lingüística Aplicada y que, además, pudieran resultar de especial interés para los futuros egresados en Educación Primaria. Así pues, se decidió que una de esas unidades temáticas estaría vinculada a la enseñanza de ELE. En relación a dicha unidad temática y las competencias previamente mencionadas se desarrolla la siguiente propuesta, que se fundamenta, a su vez, en principios metodológicos propios del socioconstructivismo, como son el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje colaborativo (Applefield, Hurber y Moallen, 2000).

La primera fase de la actividad consiste en hacer consciente al futuro egresado de la realidad referida en el apartado 1 y 2 del presente texto, realidad que algunos de los estudiantes reconocen haber vivido durante sus prácticas, y que comentan y comparten con el grupo.[7]

La siguiente fase consiste en plantear a los estudiantes el problema de aprendizaje: ellos son el maestro-tutor responsable de un aula y se les informa de que un nuevo alumno de origen extranjero que desconoce el castellano se incorporará a su clase.[8] El nuevo alumno debe incluirse en el grupo, pero necesita cierto apoyo lingüístico para mejorar su nivel de competencia comunicativa en castellano; y desarrollar esta tarea, según el protocolo establecido, corresponde, entre otros, al tutor/a. La cuestión que se plantea, entonces, es si ellos pueden, de algún modo, prever las dificultades lingüísticas que tendrá ese alumno y, de esta forma, planificar de forma eficiente el apoyo lingüístico que se le brindará. En otras palabras, si pudieran prever algunas de esas dificultades, podrían buscar, crear o adaptar material de ELE que permitiera al alumno progresar en su nivel de competencia comunicativa más rápidamente.

---

[7] Habitualmente los estudiantes cursan esta asignatura inmediatamente después de haber finalizado sus prácticas de 350 horas en centros de Educación Primaria. Asimismo, los estudiantes que realizan el grado de Educación Primaria en el Plan de Innovación Metodológica de Magisterio (PIMM) cursan esta asignatura en horario de tarde mientras asisten simultáneamente por la mañana a los centros de prácticas.

[8] La práctica se ejemplifica con el castellano por ser la lengua vehicular de la asignatura y una de las dos lenguas oficiales de la Comunidad Valenciana. No obstante, podría ser llevada a cabo de forma muy semejante con la lengua cooficial de la Comunidad, el valenciano, que, además, pertenece a la misma familia lingüística.

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6199

Llegados a este punto, se propone a los estudiantes de la asignatura una práctica que consiste en la comparación interlingüística y la aplicación del concepto de transferencia lingüística (Krashen, 1985; Odlin, 1989; Brown, 1994; Salazar, 2006; Huguet-Canalís, 2009). Con esta práctica, se pretende desarrollar en los estudiantes una competencia que les permita, en un futuro, anticipar algunas de las dificultades lingüísticas de esos alumnos de origen extranjero que, posiblemente, en algún momento de su carrera docente se encuentren en sus aulas.

> Si no parece factible que todo estudiante de lenguas extranjeras tenga los conocimientos de lingüística suficientes para entender y manejar todo lo que se sabe sobre los parámetros que regulan la diversidad lingüística, sí parece algo mucho más realizable que todas las personas que se dedican profesionalmente a la enseñanza de idiomas dispongan de unos conocimientos al respecto que les permitan planificar los métodos docentes y anticiparse a los problemas y dificultades que pueden tener las personas que intentan aprender una lengua extranjera de adultas
>
> (Moreno, 2015:82).

En la primera parte de la actividad, los estudiantes se dividen en grupos, como si de la comisión de la que habla protocolo se tratara. Cada uno de los grupos de trabajo escoge la lengua de alguno de los grupos de población extranjera que con mayor frecuencia se encuentran en las aulas de la Comunidad Valenciana, como, por ejemplo, árabe, rumano, chino, ruso, etc. Teniendo el castellano como lengua meta (LM), comparan los rasgos lingüísticos de esta lengua con los de la lengua materna del nuevo alumno. Se parte de la premisa de que los estudiantes desconocen la lengua materna del supuesto alumno, por lo que, para llevar a cabo la comparativa, se les invita, y guía, a recurrir a diferentes tipos de información: entrevistas a hablantes nativos, grabaciones y análisis de las producciones en español de dichos hablantes, documentación bibliográfica, etc. Tanto la información recopilada como la propia reflexión metalingüística que se realiza sobre el castellano debe focalizarse en descubrir, en cada uno de los diferentes niveles de estudio de la lengua, donde no es posible realizar transferencias lingüísticas positivas[9].

En la segunda parte de la actividad se planifica el apoyo lingüístico. En esa planificación se invita a los estudiantes a reflexionar sobre cuestiones que les permitan priorizar las necesidades del alumno de origen extranjero y compaginar, también, la programación establecida para el resto del grupo-clase con la atención individualizada del nuevo alumno. Deben pensar, por ejemplo, qué aspectos sobre la lengua podrán aprender por sí mismos, o interaccionando con la comunidad hablante, y cuál de ellos es más probable que solo puedan aprender o dominar con la ayuda de un profesional de la docencia. Dicha reflexión les conduce a considerar que son las cuestiones vinculadas con el sistema de escritura y con los niveles fonológico, morfológico o pragmático aquellas a las que deben dar prioridad. Así pues, la planificación del apoyo lingüístico se basará en buscar, crear o adaptar actividades que ayuden al alumno a superar específicamente ese tipo de dificultades.

A diferencia de lo que ocurre con otros profesionales que se dedican a la docencia de ELE (Fernández, 2015; Eusebio, 2016; Herrera, 2016), forma parte de la formación

[9] El Atlas Lingüístico y Cultural de la Inmigración (ALCI) tiene entre sus objetivos registrar las características principales de cada variedad lingüística de la población inmigrante de la Comunidad de Madrid, así como enumerar los rasgos que pueden ser causa de una posible interferencia lingüística. No obstante, dichos datos todavía no son accesibles (Fernández, 2019). Disponible en: https://gielen.web.uah.es/wp/index.php/atlas-linguistico-y-cultural-de-la-inmigracion-en-contextos-escolares/

del docente de Educación Primaria conocer las metodologías implicadas en la enseñanza a niños, especialmente condicionadas por factores como su capacidad de atención, su proceso madurativo y cognitivo, o sus intereses; por tanto, una vez identificadas las dificultades lingüísticas, les es relativamente sencillo buscar, crear o adaptar recursos didácticos para el aprendizaje de ELE a niños y organizar la clase. En consecuencia, la todavía nómina reducida de materiales específicos para la enseñanza de ELE a niños (Asensio, 2016; Asensio, 2018) puede suponer para estos futuros profesionales una menor dificultad.

Con respecto a las actividades aportadas, en la práctica propuesta se exige a los estudiantes, además de su descripción, anotar la edad del supuesto alumno y especificar el nivel de español y resultados de aprendizaje esperados atendiendo a lo dispuesto en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER) (Consejo de Europa, 2002; Instituto Cervantes, 2006; Consejo de Europa, 2021; Council of Europe, 2018a; Council of Europe, 2018b). Se pretende con tal acción que los estudiantes identifiquen el MCER como base para la programación de ELE y desvinculen el nivel de ELE de la edad o curso académico del supuesto alumno.

En la tercera y última fase de la propuesta, se solicita a los grupos de estudiantes que expongan (o que graben un vídeo que se proyecta en el aula), una síntesis del trabajo realizado. En dicha síntesis, se les pide que den a conocer al resto de compañeros aquellos aspectos del español sobre los que el supuesto estudiante extranjero no podrá realizar transferencias lingüísticas positivas, aspectos sobre los que, sin duda, necesitará apoyo lingüístico, así como también los recursos preparados para tratar de enseñarlos. Como consecuencia de todo ello, al final de la propuesta, y gracias al trabajo colaborativo, todos los estudiantes conocen qué aspectos de la lengua española suelen causar más dificultades a los alumnos de origen extranjero que, estadísticamente, es más probable que alguna vez tengan en sus aulas. En el transcurso de las exposiciones los estudiantes perciben que muchas de esas dificultades se repiten en los diferentes grupos. Han descubierto por sí mismos algunas de las llamadas "singularidades" del español (Moreno, 2010).

4. NUEVAS PERSPECTIVAS

La propuesta formativa explicitada en el apartado anterior se justifica como una consecuencia natural de la exigencia inclusiva del cada vez mayor número de alumnado de origen extranjero en las aulas de Educación Primaria. Sin embargo, debe considerarse también la cada vez más demandada enseñanza de ELE a niños en el extranjero. En este sentido, el informe de 2018-19 del Instituto Cervantes señalaba lo siguiente: «En los últimos años, la demanda de cursos de niños y jóvenes en la red de centros del Instituto Cervantes ha ido creciendo de forma sostenida. En el curso académico 2017-2018 llegó a situarse por encima del 11% del total de matrículas de la red (7,89% niños y 3,57% jóvenes) y, en la evolución del curso 2018-2019, puede apreciarse que la tendencia sigue al alza» (p. 23).

Sin embargo, el incremento de la demanda de enseñanza de ELE a niños en el extranjero se constata también en la enseñanza reglada. En este sentido, los datos publicados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020b) evidencian cómo es cada vez más demandada la formación de español como L2 o L3 en el nivel educativo de primaria.

Aunque el informe del ministerio es muy exhaustivo, con respecto a la etapa de Educación Primaria (o su equivalente en cada uno de los sistemas educativos) no se aportan datos cuantitativos de todos los países. Esta ausencia de datos en países como Bélgica, Filipinas, Grecia, Hungría, Luxemburgo, Noruega se debe a que en los

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6199

respectivos sistemas educativos no se encuentra la posibilidad de cursar una lengua extranjera como L2 o L3 en los niveles de primaria, pues dicha posibilidad se limita a la etapa de Educación Secundaria y siguientes. En otros, como Austria, aunque posible, se considera un hecho excepcional.

En otros casos, se aportan descripciones generales, o no desglosadas específicamente para la etapa que comprende primaria; sin embargo, las valoraciones son plenamente significativas. Así ocurre, por ejemplo, con respecto a EEUU, donde «La enseñanza de idiomas en *Elementary* (Educación Primaria) está más extendida que en la etapa anterior, aunque no constituye generalmente una asignatura obligatoria ni troncal. La lengua más demandada es el español; le seguiría en segundo lugar, aunque a mucha distancia, el chino.» (p. 279); a Nueva Zelanda, donde «el español es el tercer idioma más estudiado en primaria, alejado del chino pero acercándose cada vez más a las cifras del francés» (p. 527); a Reino Unido, donde «Aunque, el francés sigue siendo la lengua más enseñada –se imparte en el 75% de los centros de Primaria–, el español se ha ido extendiendo paulatinamente y ha duplicado su presencia en apenas siete años: actualmente está presente en cerca de un tercio de los colegios de Primaria» (p. 600); o a Rusia, donde «el inglés es claramente la lengua más estudiada. Entre las lenguas que la siguen, el español es, con gran diferencia, la que experimenta un mayor avance, aunque se encuentre aún lejos del alemán o el francés.» (p. 661)

Dicho esto, con los datos que sí se aportan sobre el alumnado que cursa ELE como L2 o L3 en los niveles comprendidos en Educación Primaria se ha elaborado la siguiente tabla (3), que vuelve a evidenciar, en términos generales, el significativo incremento de alumnos que en dicha etapa aprenden ELE.

Tabla 3. Alumnos de ELE en Educación Primaria (o equivalente) en países extranjeros. Fuente: Creación propia a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020b).

	2014-15	**2015-16**	**2016-17**	**2017-18**	**2018-19**
Alemania	29.008	32.033	33.401	35.059	37.590
Australia	21.542	s.d.	24.051	s.d.	32.089
Austria	s.d.	573	607	501	s.d.
Bulgaria	4.013	4.081	3.954	4.262	s.d.
Eslovaquia	1.090	1.220	1.165	1.308	1.628
Finlandia	1.426	1.982	3.203	4.908	1031 (A1-Obl)[10]+ 6762 (A2-OP) = 7793

[10] En Finlandia es obligatorio el estudio de dos lenguas extranjeras (denominadas A1 y B1) para todos los alumnos hasta finalizar la enseñanza obligatoria. La primera lengua extranjera obligatoria (lengua A1) se debe introducir en el primer curso a la edad de siete años. La lengua A2 tiene carácter opcional y se introduce en tercer grado de la enseñanza obligatoria (p. 324). En el informe solo para el curso 2018-19 aparecen desglosados los datos referidos al español según se curse en la modalidad A1 o A2.

Francia	81.463	82.218	73.720	s.d.	39.570
Polonia	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.	71.923
Portugal	846	1025	1231	1202	s.d.
República Checa[11]	5.083	5.268	5.842	6.491	7.617

Una vez más, el testimonio de los estudiantes permite realizar una pequeña aproximación a la realidad que reflejan los datos. En este sentido, como tutores de prácticas del grado de Educación Primaria en la UCV, todos los años conocemos la experiencia de estudiantes que realizan sus prácticas en el extranjero y que colaboran intensamente en el rol de profesores de ELE porque sus respectivos centros de prácticas ofertan esta lengua como L2 o L3. A modo de ejemplo, se transcribe a continuación uno de esos testimonios.

> Buenos días,
>
> El pasado martes tuvimos nuestra primera clase de español, lo cierto es que estuvo muy divertida. Los niños estaban encantados por aprender algo nuevo y estuvieron súper atentos y participativos. Nos han motivado mucho para continuar organizando más clases.
>
> De este modo, me estaba planteando si realizar mi TFG sobre este tema.
>
> (Alumna, 4º curso. Centro de prácticas. Noruega)

Se abre, pues, una nueva perspectiva laboral en el extranjero para los egresados en Educación Primaria. Como ya se ha mencionado, ellos, a diferencia de otros profesionales vinculados a la enseñanza de ELE, tienen formación específica sobre los procesos implicados en el aprendizaje del niño, lo que les facilita saber cómo gestionar el aula y, una vez identificado el objetivo didáctico, elegir o crear actividades, materiales y recursos para este perfil de alumno. Necesitarán, no obstante, completar su formación con aspectos específicos sobre el ELE, pero, si así lo hicieran, se convertirían en el candidato ideal para atender esta creciente demanda laboral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abdallah-Pretceille, Martine. 2001. *La educación intercultural*. Barcelona: IDEA Books.

Applefield, James M., Richard Huber, Mahnaz Moallem. 2000. «Constructivism in theory and practice: Toward a better understanding». *The High School Journal*, 84 (2): 35–53.

Asensio Pastor, Margarita Isabel. 2016. «Enseñar español como lengua extranjera a niños: aportaciones teórico-prácticas». *Lenguaje y Textos*, 44: 95–105.

Asensio Pastor, Margarita Isabel. 2018. «Enseñar español como Segunda Lengua a alumnos de Educación Infantil: Retos y orientaciones metodológicas». *Doblele: revista de lengua y literatura*, 4: 108–121.

Banks, James. 2010 [1989]. «Multicultural education: Characteristics and goals». En *Multicultural education: Issues and perspectives*. 7ª ed., ed. James Banks y Cherry Banks, pp. 3–32. United States of America: Allyn and Bacon.

[11] Incluye enseñanza reglada y no reglada.

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6199

Blasco Guiral, José Luis, Vicente Bueno Ripoll y Daniel Torregrosa Sahuquillo. 2004. *Educació intercultural. Educació Secundària Obligatòria. Propostes per a la tutoria.* Valencia: Generalitat Valenciana

Brown, Douglas. 1994. *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.

Calero, Jorge. 2020. «La población de origen inmigrante en el sistema educativo español». En *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español*, coord., Manuel T. Valdés, Miguel Ángel Sancho Gargallo, Mercedes De Esteban Villar, pp. 61–66. Madrid: Fundación Ramón Areces.

Carabaña, Julio. 2008. «El impacto de la inmigración en el sistema educativo español». *Boletín Elcano*, 104: 1–11. Recuperado de http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano_es/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/ARI63-2008

Castellano Merino, Alejandro, Francisco Fuentes Martínez y Sergio de la Torre Cruz. 2016. «¿Todos nos formamos igual? Un análisis comparativo de másteres oficiales de español como lengua extranjera en España». En *La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE*, coord. Olga Cruz Moya; María Ángeles Lamolda González, pp. 169–176. Granada: ASELE. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0169.pdf

Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). 2005. *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-atencion-al-alumnado-inmigrante-en-el-sistema-educativo-en-espana/investigacion-educativa-inmigracion/11835

Conselleria de Bienestar Social. 2015. *Plan Director de Inmigración y Convivencia (2014-2014)*. Valencia: Generalitat Valenciana.

Conselleria de Cultura, Educació i Esport. 2000. *Pla Inicial para la atención educativa a los hijos de las familias inmigrantes extranjeras (2000-2003)*. Valencia: Generalitat Valenciana.

Conselleria de Cultura, Educació i Esport. 2003. *Plan de Actuaciones para la Calidad del Sistema Educativo 2003-2007 (PACSE)*. Valencia: Generalitat Valenciana.

Conselleria de Cultura, Educació i Esport. 2005a. *Plan Global de Educación Intercultural.* Valencia: Generalitat Valenciana.

Conselleria de Cultura, Educació i Esport. 2005b. *Programa de acogida al sistema educativo (PASE)*. Valencia: Generalitat Valenciana.

Consejo de Europa. 2002 [2001]. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Instituto Cervantes, Anaya. http://cvc.cervantes.es/obref/marco

Consejo de Europa. 2021. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario.* Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional / Instituto Cervantes. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenanza-evaluacion-volumen-complementario/europa-lenguas/25397

Council of Europe. 2001. *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Council of Europe. 2018a. C*ollated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners*, Volume I Aged 7 – 10 Years.

https://rm.coe.int/collated-representative-samples-descriptors-young-learners-volume-1-ag/16808b1688

Council of Europe. 2018b. *Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners*, Volume II: Ages 11 – 15 Years. https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680697fc9

Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano (DOGV 8356, 07/08/2018).

Eusebio, Sonia. 2016. «Planificar una clase de español para niños». En *Enseñar español a niños y adolescentes*», ed. Francisco Herrera, pp. 17–25. Madrid: Difusión.

Fernández López, M.ª Carmen (coord.). 2015. *La enseñanza del español como lengua extranjera a niños: contenidos básicos para la formación del docente*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

Fernández López, Mª del Carmen. 2019. «The Linguistic and Cultural Atlas of Immigration: Multidisciplinary Research for Spanish Classrooms» *Open Linguistics*. 5: 553–569. https://doi.org/10.1515/opli-2019-0030

Gaite, Sonia O., Meng Shen y María Jesús Perales Montolio. 2019. «Mediación intercultural: clave en la formación inicial y desarrollo docente para educar en la sociedad diversa». *Publicaciones*, 49(1): 151–163. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9859

Giménez Romero, Carlos. 2012. «Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad: ¿qué significa "intercultural" cuando hablamos de "educación intercultural"?». En *Aprendiendo a ser iguales. Manual de Educación Intercultural*, coord. Luis Díe, pp. 48–65. Valencia, España: CeiMigra.

Grañeras, Montserrat, Elena Vázquez, Antonia Parra, Fátima Rodríguez, Ana Madrigal, Patricia Vale, Patricia Mata Benito. 2007. «La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas». *Revista de educación*, 343: 149–176. Recuperado de http://hdl.handle.net/11162/68719

Herrera, Francisco. 2016. *Enseñar español a niños y adolescentes*. Madrid: Difusión.

Huguet-Canalís, Ángel. 2009. «La Hipótesis de Interdependencia Lingüística. Algunas consideraciones para la práctica educativa en aulas multilingües». *Revista Española de Pedagogía*, 495–510. Recuperado de http://hdl.handle.net/11162/75877

Instituto Cervantes. 2006. *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S. L., 3 tomos.

Instituto Cervantes. 2019. *Memoria del Instituto Cervantes (2018-2019)*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperada de https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/memoria_2018_2019.htm

Krashen, Stephen. 1985. *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.

Ley 4/2018, de 21 de febrero, de la Generalitat, por la que se regula y promueve el plurilingüismo en el sistema educativo valenciano (DOGV 8240, 22/02/2018).

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) (BOE-A-2020-17264)

Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. (BOE-A-2000-544)

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.6199

Orden de 18 de junio de 1999, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se regula la atención a la diversidad en la Educación (DOGV, 3527, 29/06/1999).

Martínez-Usarralde, Mª José, Carmen María Fernández-García y Amalia Ayala-de la Peña. 2016. «"Yo acojo, tú agrupas, ella compensa": Análisis comparado de la política de integración del alumnado inmigrante en tres Comunidades Autónomas». *Revista Complutense de Educación*, 27 (3): 1103–1118. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47547

Ministerio de Educación y Formación Profesional. 2020a. *Datos y cifras del curso escolar Curso 2020-2021*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:89c1ad58-80d8-4d8d-94d7-a7bace3683cb/datosycifras2021esp.pdf

Ministerio de Educación y Formación Profesional. 2020b. *El mundo estudia español*. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=22222

Ministerio de Educación y Formación Profesional. 2021. *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2019-2020.* Recuperado de https://bit.ly/3gbXzZt

Moreno Cabrera, Juan Carlos. 2010. *Spanish is different*. Madrid: Castalia.

Moreno Cabrera, Juan Carlos. 2015. «¿Cómo puede ayudar la tipología lingüística a la didáctica de ELE?» En *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*, ed., Yuko Morimoto, María Victoria Pavón Lucero, Rocío Santamaría Martínez, pp. 77–86. ASELE.

Odlin, Terence. 1989. *Language Transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Orden de 18 de junio de 1999, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se regula la atención a la diversidad en la Educación (DOGV, 3527, 29/06/1999).

Orden de 4 de julio de 2001, de la Conselleria de Cultura y Educación, por la que se regula la atención al alumnado inmigrante dentro de la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa y atención a la diversidad (DOGV, 4.044, 17/07/2001).

Orden de 4 de julio de 2001, de la Conselleria de Cultura y Educación, por la que se regula la atención al alumnado inmigrante dentro de la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa y atención a la diversidad (DOGV, 4.044, 2001/07/17).

Resolución de 15 de mayo de 2006, de la Dirección General de Enseñanza, por la que se establecen los criterios y el procedimiento para la autorización del funcionamiento durante el curso académico 2006-07, del Programa de Acogida al Sistema Educativo (PASE) en centros docentes sostenidos por fondos públicos, que impartan Educación Primaria o Educación Secundaria Obligatoria (DOGV, 5268, 29/05/2006).

Resolución de 5 de junio de 2018, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se dictan instrucciones y orientaciones para actuar en la acogida de alumnado recién llegado, especialmente el desplazado, en los centros educativos de la Comunitat Valenciana. [GOGV, 8314, 11/06/2018]

Rumbaut, Ruben. 1997. «Assimilation and its Discontents: between Rhetoric and Reality». *International Migration*, 31(4): 923–960. https://doi.org/10.2307/2547419

Salazar, Leonor. 2006. «Interdependencia lingüística, transferencia y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras». *Revista de Educación*, 12: 45–72.

Shen, Meng. 2019. *Diseño y validación de un instrumento para evaluar la inclusividad sociocultural* (Tesis doctoral). Recuperada de https://roderic.uv.es/handle/10550/72412

Torrijos Martí, Isabel. 2020. *Competencia intercultural y lengua extranjera: propuesta de actuación* (Tesis doctoral). Recuperada de https://riucv.ucv.es/handle/20.500.12466/1119

Zakia Ait Saadi
Universidad Internacional de Valencia
C. del Pintor Sorolla, 21
46002 Valencia. España
zakia.ait@campusviu.es
https://orcid.org/0000-0003-1890-9135

Alejandro Carmona Sandoval
Universidad Internacional de Valencia
C. del Pintor Sorolla, 21
46002 Valencia. España
alejandro.carmona@campusviu.es
https://orcid.org/0000-0002-2248-2704

Dayane Mónica Cordeiro
Departamento de Letras/Espanhol
Universidade Federal de Pernambuco
Av. da Arquitetura, S/n. Cidade Universitária, Recife - PE, 50740-550
dayane.cordeiro@ufpe.br
https://orcid.org/0000-0002-5729-8755

Eladio Duque Gómez
Facultad de Ciencias de la Información
Universidad Complutense s/n, 28040 Madrid (España)
eladio.duque.gomez@ucm.es
https://orcid.org/0000-0001-9964-2895

Rocío Escudero Sánchez.
Departamente de Lingüística, Literatura y Traducción.
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Málaga.
rescsan@uma.es
https://orcid.org/0000-0002-9207-129X

M.ª Begoña Gómez-Devís
Dept. Didàctica de la llengua i la Literatura , Facultat de Magisteri, Universitat de València
Av. Tarongers, 4 46022 Valencia
mabegode@uv.es
https://orcid.org/0000-0001-8829-9833

Cristina V. Herranz-Llácer
Universidad Rey Juan Carlos
Departamento de Ciencias de la Educación, Lenguaje, Cultura y Artes, CC. Histórico-Jurídicas y Humanidades y Lenguas Modernas
Despacho 128, Departamental I
Camino del Molino nº 5
28943 Fuenlabrada (Madrid) España
cristina.herranz@urjc.es
https://orcid.org/0000-0003-2406-1951

Yeray González Plasencia
Departamento de Lengua Española
Universidad de Salamanca
Pza. Anaya s/n
37008 Salamanca España
yeraygoncia@usal.es
https://orcid.org/0000-0002-1757-2932

Jorge Martí Contreras
Dpto. Filología y Culturas Europeas.
Universitat Jaume I. Av. Sos Baynat, s/n
12072 Castelló de la Plana
jmarti@uji.es
https://orcid.org/0000-0002-1619-1839

Carles Navarro-Carrascosa
Dpto. Filología Española.
Facultad de Filología, Comunicación y Traducción
Universitat de València
Av. Blasco Ibáñez, 32, 46010, Valencia, España
carles.navarro@uv.es
https://orcid.org/0000-0002-0303-982X

Luis Pablo Núñez
Universidad de Granada
Dpto. de Lengua Española
Facultad de Filosofía y Letras
Campus de Cartuja s/n
E-18071 Granada
luispablo@ugr.es
https://orcid.org/0000-0002-6491-6873

María Querol Bataller
Dep. Lengua y literatura
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir
c/ Sagrado Corazón, n5
cp/ 46110 Godella (Valencia). España
https://orcid.org/0000-0003-4288-6105

Inmaculada Clotilde Santos Díaz.
Departamento: Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte.
Universidad de Málaga.
Despacho: 2.16.B. Blvr. Facultad de Educación. Louis Pasteur, 25.
29010. Málaga. España.
santosdiaz@uma.es
https://orcid.org/0000-0002-0066-7783

Ester Trigo Ibáñez.
Departamento: Didáctica de la Lengua y la Literatura.
Universidad de Cádiz.
Facultad de Ciencias de la Educación.
Campus Universitario de Puerto Real.
11519. Cádiz. España.
ester.trigo@uca.es
Https://orcid.org/0000-0003-3035-4398

Estadísticas / *Statistics*

Artículos recibidos / *Article submissions*: 29
Artículos aceptados / *Accepted articles*: 10

Artículos internacionales / *International submissions*: 8
Artículos internacionales aceptados / *International submissions accepted*: 1

Artículos nacionales / *Domestic submissions*: 21
Artículos nacionales aceptados / *Domestic submissions accepted*: 9

Normas de publicación CLR

1. CONSIDERACIONES GENERALES. POLÍTICA GENERAL

Cultura, lenguaje y representación. CLR es una publicación de carácter científico-académico, de periodicidad bianual, dedicada a la investigación en el área de los estudios lingüísticos culturales. Cada número aborda alguno de los espectros relevantes de las representaciones de la cultura en sus diferentes manifestaciones lingüísticas (social, política, educativa, artística, histórica, etc.), poniendo un especial énfasis en enfoques innovadores.

Su objetivo consiste en la divulgación de propuestas relevantes para la comunidad científica internacional dentro de la disciplina de los estudios lingüísticos culturales, para lo cual expresa su compromiso con la publicación de contribuciones originales y de alto contenido científico, siguiendo los parámetros internacionales de la investigación humanística.

La aceptación de artículos para su publicación estará condicionada al dictamen positivo de dos evaluadores externos. La presentación de un trabajo para su evaluación implica que se trata de material no publicado previamente y que no se encuentra en fase de evaluación para otra publicación.

En el caso de que un artículo previamente publicado en Cultura, Lenguaje y Representación quisiese ser publicado por su autor en otro medio, el mismo deberá mencionar a esta revista como lugar de publicación original. Para cualquier duda al respecto se recomienda consultar con la dirección de la revista.

2. PRESENTACIÓN DE ORIGINALES

Los originales se realizarán de manera electrónica en documento de WORD o RTF.

2.1. ARTÍCULOS

Los originales podrán presentarse en castellano, valenciano o inglés.

Se deberá incluir un título, un resumen de entre 150 y 250 palabras y entre 4 y 8 palabras clave. Toda esta información deber ser bilingüe en su integridad, necesariamente en inglés y otra de las lenguas de la revista, ya sea esta el castellano o el valenciano.

La estructura del resumen debe integrar la siguiente información: introducción, metodología, resultados, debate y/o conclusión.

La extensión de los artículos, a espacio simple, tiene que oscilar entre 7000 y 8000 palabras, incluyendo resumen y bibliografía.

En el caso de que existan apéndices (documentación adicional que ya existe independientemente del texto, y que no forma parte del mismo, en la que se incorporan datos o información estrictamente necesaria para la comprensión del artículo) si los hubiere se considerarán a parte y no podrán sobrepasar las cinco páginas.

2.2. Reseñas

Los originales podrán presentarse en castellano, valenciano o inglés.

Las reseñas de publicaciones relevantes tendrán 3-5 páginas (900-1500 palabras aprox.).

La reseña deberá incluir: título completo del libro; los nombres completos de los autores en el orden en que aparecen citados en el libro; lugar de publicación; editorial; año de publicación; número total de páginas (ej. XII + 234); ISBN; precio (si se conoce).

3. INFORMACIÓN PERSONAL

La información personal y de contacto del autor se introducirá en la aplicación de la página web a la que se tiene acceso desde la dirección y edición de la revista, pero los evaluadores externos no tendrán información sobre la autoría de los artículos y reseñas. Se incluirá la siguiente información: a) título del artículo; b) nombre y apellidos del autor; c) institución de trabajo; d) dirección postal de contacto; teléfono; fax; dirección de correo electrónico.

4. FORMATO

Los originales deberán estar escritos en intelineado sencillo, justificados, con letra Times New Roman 12.

Para las notas se utilizará la letra Times New Roman 10. En ningún caso se utilizarán las notas al pie para acomodar las citas bibliográficas.

La estructura deberá ser la siguiente:

Título del artículo en el idioma principal (Times New Roman, 16. Alineación: justificada. Seguido de una línea sin texto)

Título en inglés, o en castellano, si el idioma principal es inglés (Times New Roman, 13. Alineación: justificada. Seguido de una línea sin texto)

Nombre y apellidos del autor (en negrita y versalita. Times New Roman, 12. Alineación a la izquierda)

Universidad o Institución con la que está vinculado el autor (en negrita y versalita. Times New Roman, 12. Alineación a la izquierda. Seguido de una línea sin texto)

Resumen: la palabra «Resumen» en versalita, el resto del resumen en Times New Roman, 12. Alineación justificada.

Palabras clave: «*Palabras clave*» en cursiva, el resto del resumen en Times New Roman, 12. Alineación justificada. (Seguido de una línea sin texto)

Abstract: la palabra «Abstract» en versalita, el resto del resumen en Times New Roman, 12. Alineación justificada.

Keywords: «*Keywords*» en cursiva, el resto del resumen en Times New Roman, 12. Alineación justificada

1. NOMBRES DE APARTADOS/CAPÍTULOS EN MAYÚSCULA

1.1 Subapartados en versalita

1.1.1 Subapartado dentro de un subapartado en cursiva

La tipografía en **cursivas** está restringido. Se utilizan principalmente en el caso de palabras y expresiones extranjeras y si se debe resaltar un término. Del mismo modo, los títulos de libros y publicaciones periódicas (revistas, periódicos, etc.) también deben escribirse en cursiva.

El uso de la **negrita,** solo debe emplearse en títulos o encabezados de sección, pero no dentro del cuerpo principal del texto. Del mismo modo, el uso del **subrayado** debe evitarse a lo largo del texto.

Los **guiones** (-) deben usarse en expresiones compuestas.

Se debe emplear la **raya** (–) para indicar los rangos entre las páginas de referencias bibliográficas y como sustituto de los corchetes, en cuyo caso, deben ir precedidos y seguidos de un espacio.

Si el autor emplea metáforas, deberán aparecer en versalita -según las convenciones internacionales-: la vida es el camino.

5. CITAS

Se utilizarán comillas españolas en la siguiente gradación que recomienda la RAE (« “ ‘ ’ ” ») cuando el texto citado no supere las cuatro líneas.

Para las citas de cuatro líneas o superiores se deberá poner una sangría de 1,25 cm el texto, estará unido al párrafo anterior y separado del párrafo siguiente una línea.- Se utilizará el sistema de citas abreviadas, incorporadas en el cuerpo del texto, utilizando el siguiente formato: Marqués (2016a: 32); (Solà, 2008: 115).

Cuando existan referencias a más de un autor dentro de un paréntesis, las mismas deberán ir separadas por un punto y coma, y ordenadas cronológicamente.

Las omisiones textuales se indicarán por puntos suspensivos entre corchetes: [...]; igualmente, los comentarios del autor dentro de una cita irán entre corchetes.

Del mismo modo, los corchetes también deben usarse para marcar cualquier digresión o adición por parte de la persona que cita: «La única evidencia empírica encontrada por los investigadores [antes de la década de 1950] es la que incluye...». Asimismo, los comentarios del autor dentro de una cita se incluirán entre corchetes.

Como regla general, las citas directas deben ir seguida de su referencia abreviada, lo que reducirá considerablemente el uso de las notas a pie de página. Sin embargo, las referencias a citas más extensas en un párrafo separado deben colocarse antes, o después, para que no puedan interpretarse como parte de la cita.

6. BIBLIOGRAFÍA

La bibliografía debe presentarse al final de la obra, ordenada alfabéticamente por autores, y ajustada a los siguientes criterios APA:

6.1. Libros

Olaria, Carme. 2007. *Un passeig per la prehistòria*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Moro Ipola, Micaela y Laura Mezquita Guillamón. 2015. *Entrena't les neurones: programa de rehabilitació neurocognitiva per a pacients amb trastorn mental greu.* Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Monlleó Peris, Rosa, Iván Medall Peris y Alfredo Fornas Pallarés. 2014. *Biografies rescatades del silenci. Experiències de guerra i postguerra a Castelló*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Altava Rubio, Vicenta, Francisco Gimeno Agost, Gil Lorenzo Valentí, Inmaculada Pérez Serrano e Isabel Ríos García Molina. 2010. *Situacions d'aula. Materials docents d'ús disciplinari.* Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

6.1.1 En caso de que sea necesario citar la colección a la que pertenece el libro

García Marzá, Domingo. 1999. *Teoria de la democràcia.* Colección Universitas, 3. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

6.1.2 Se incluye el número de edición (y, en su caso, el de reimpresión) después del título del libro

Porcar Orihuela, Juan Luis. 2016. *Un país en gris i negre*. 2.ª edición. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

6.2. Libros electrónicos

Welch, Kathleen E. 1999. *Electric Rhetoric: Classical Rhetoric, Oralism, and a New Literacy*. Cambridge: MIT Press. http://www.netlibrary.com.

6.3. Artículos en publicación periódica

Igual Castelló, Cristina. 2017. «Solimán el Magnífico y Roxolana. El poder del turco en la cultura visual y escrita de Occidente». *Potestas*, 9: 233-260.

6.4. Partes, capítulos... de un libro colectivo

Solà, Joan. 2008. «Castelló 75». En *Les Normes de Castelló fan 75 anys. Homenatge de la premsa*, ed. Vicent Pitarch. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

6.5. Si la autoría se adjudica a una institución, se le da el mismo tratamiento tipográfico

TERMCAT. 2008. *Diccionari d'infermeria.* Madrid: LID.

6.6. Año

Si hay más de una obra del mismo autor o autora publicada el mismo año, se indicará con una letra justo después del año, sin separación, de redonda:

López Cantos, Francisco José. 2016a. *Tecnología audiovisual.* Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
López Cantos, Francisco José. 2016b. *Tecnología de la comunicación.* Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

CLR style sheet

1. GENERAL CONSIDERATIONS. EDITORIAL POLICY

Culture, Language and Representation is a biannual scientific-academic publication devoted to research in the area of cultural, linguistic studies. Each issue addresses a spectrum of cultural representations in their diverse linguistic manifestations (social, political, educational, artistic, historical, and others), placing particular emphasis on innovative approaches.

Culture, Language and Representation aims to the spreading of relevant proposals for the international scientific community within the discipline of cultural, linguistic studies, for which it expresses its commitment to the publication of original contributions and high scientific content, following the global parameters of humanistic research.

Acceptance of articles for publication will be conditioned to the positive assessment of at least two external blind referees. The presentation of work for its evaluation implies that the material is not previously published and that it is not in the evaluation phase for another publication.

If an article already published in *Culture, Language and Representation* appears in another medium, it must mention *Culture, Language and Representation* as the original place of publication. For any questions about this matter, it is recommended to consult the publishing service at Universitat Jaume I.

2. MANUSCRIPT SUBMISSION

Contributions will be made electronically in WORD or RTF document.

2.1. ARTICLES

- Manuscripts must be in Spanish, Catalan or English.

- The proposal should include a title, an abstract of between 150 and 250 words and between four and eight keywords. All this information must be bilingual in its entirety, necessarily in English and in one of the other languages of the journal, i.e. Spanish or Catalan.

- The structure of the abstract should include the following information: motivation, theoretical approach, methodology, results, discussion and conclusion.

- The length of the manuscript should range between 7000 and 8000 words, including abstract and references.

- Appendices (additional documentation that already exists independently of the text, and that is not part of it, which incorporates data or information strictly necessary for the understanding of the article) if any, they will be considered separately, and they cannot exceed five pages.

2.2 REVIEWS

- Manuscripts must be in Spanish, Catalan or English.

- Reviews will have 3-5 pages (900-1500 words approx.).

- Reviews must include: full title of the book; the full names of the authors in the order in which they are cited in the book; Publication place; editorial; year of publication; total number of pages (e.g. XII + 234); ISBN; price (if known).

3. PERSONAL INFORMATION

Authors' personal and contact information will be introduced into the *Culture, Language and Representation* website application, but external referees will not have information on the authorship of articles and reviews. The following information is required: a) title; b) authors' name and surname; c) affiliation; d) postal address; phone; email address, fax (optional).

4. FORMAT

Manuscripts must be written in Times New Roman type, size 12, single-spaced and justified.

Headings must have the following format:

1. HEADING IN BOLD CAPITALIZED

1.1 SUBHEADING IN SMALL CAPITALS

1.1.1 Smaller subheading in italics

italics and **bold type**

The use of italics should be restricted, mainly to foreign words and expressions, and to highlighted terms. Likewise, titles of books and periodical publications (journals, newspapers, etc.) must appear in italics.

Bold type should only be used in titles or section headings, but not within the main body of the text. Similarly, the use of underlining should be avoided throughout the text.

Hyphens (-) and dashes (–)

Hyphens (-) should be used in compound expressions.

A closed-up en dash (–) should be used to indicate page ranges in bibliographical references and as a substitute for brackets, in which case they should be preceded and followed by a space.

Notes

References to notes should be inserted in the body of the text using the function provided for this purpose in the word processor. They should be superscript Arabic numerals, placed after any punctuation marks.

-For notes, the Times New Roman type size 10 will be used. In no case will footnotes be used to accommodate bibliographic citations.

5. QUOTATIONS

Quoted fragments should be included in the main text and set between double quotation marks (" "). When quotation marks are required within quotation marks, the former should be single quotation marks: " ' ' ", when the quoted text does not exceed four lines.

Longer quotations (more than four lines) should be placed in a separate paragraph, without quotation marks or italics, but indented 1,25cm and with a smaller font size; alternatively, the passage should be clearly marked as a quotation. For quotations of four lines or higher, the text should be indented 1.25 cm, with no line separation from the previous paragraph, and a line separated from the next paragraph.

- The system of abbreviated quotations will be used, incorporated in the body of the text, using the following format: Marqués (2016a: 32); (Solà, 2008: 115).

- References to more than one author within a parenthesis must be separated by a semicolon and ordered chronologically.

Omissions should be indicated by ellipses between square brackets: […].

Likewise, square brackets should also be used to mark any digressions or additions by the author who quotes: “The only empirical evidence found by researchers [prior to the 1950s] is that included in ...”. Likewise, the author's comments within a quotation will be enclosed in square brackets.

Direct quotes in the text must be followed by their abbreviated bibliographical reference. References to longer quotations in a separate paragraph, however, should be placed before rather than after it so that they cannot be interpreted as being part of the quotation.

6. REFERENCES

The list of full references must appear at the end of the work, ordered alphabetically, and adjusted to the following APA criteria:

6.1. BOOKS

Olaria, Carme. 2007. *A walk through prehistory*. Castelló de la Plana: Jaume I University Publications.

Moro Ipola, Micaela and Laura Guillamón Mosque. 2015. *Train the neurons: neurocognitive rehabilitation program for patients with severe mental disorders*. Castelló de la Plana: Jaume I University Publications.

Monlleó Peris, Rosa, Iván Medall Peris and Alfredo Fornas Pallarés. 2014. *Biographies rescued from silence. Experiences of war and post-war in Castellón*. Castelló de la Plana: Jaume I University Publications.

Altava Rubio, Vicenta, Francisco Gimeno Agost, Gil Lorenzo Valentí, Inmaculada Pérez Serrano and Isabel Ríos García Molina. 2010. *Classroom situations. Teaching materials for disciplinary use*. Castelló de la Plana: Jaume I University Publications.

6.1.1. In case it is necessary to cite the collection to which the book belongs:

García Marzá, Domingo. 1999. *Theory of democracy*. Collection Universitas, 3. Castelló de la Plana: Jaume I University Publications.

6.1.2. The edition number (and, where appropriate, the reprint) is included after the title of the book:

Porcar Orihuela, Juan Luis. 2016. *A country in gray and black*. 2nd edition. Castelló de la Plana: Publications of the Jaume I University.

6.2. ELECTRONIC BOOKS

Welch, Kathleen E. 1999. *Electric Rhetoric: Classical Rhetoric, Oralism, and New Literacy*. Cambridge: MIT Press. http://www.netlibrary.com.

6.3. ARTICLES IN JOURNALS

Igual Castelló, Cristina. 2017. "Solimán el Magnífico and Roxolana. The power of the Turkish in the visual and written culture of the West". *Potestas*, 9: 233-260.

6.4. PARTS, CHAPTERS ... OF A COLLECTIVE BOOK

Solà, Joan. 2008. "Castelló 75". In *Les Normes de Castelló fan 75 anys. Homenatge de la premsa*, ed. Vicent Pitarch. Castelló de la Plana: Jaume I University Publications.

6.5. IF THE AUTHORSHIP IS AWARDED TO AN INSTITUTION

TERMCAT. 2008. *Dictionary of nursing*. Madrid: LID.

6.6 MORE THAN ONE WORK BY THE SAME AUTHOR PUBLISHED THE SAME YEAR

It will be indicated with a letter just after the year, without separation, round:

López Cantos, Francisco José. 2016a. *Audiovisual technology* Castelló de la Plana: Jaume I University Publications.

López Cantos, Francisco José. 2016b. *Communication technology*. Castelló de la Plana: Jaume I University Publications.

Boletín de subscripción clr / *Order form clr*

Si tiene interés en recibir alguno de los números de la revista o subscribirse a la misma, háganos llegar sus datos:
If you are interested in taking out a subscription to the journal, or receiving any separate volume, fill in the following form:

Nombre:
Name:

Apellidos:
Surname:

Domicilio:
Postal address:

Localidad:
City:

Código postal:
Post code:

País:
Country:

Correo electrónico:
e-mail address:

Volumen / volúmenes:
Volume/s:

Subscripción anual:
Annual subscription:

Número de copias:
Number of copies:

Precio por unidad: 12 €. Método de pago: tarjeta de crédito.
Price per item: 12 €. Method of payment: credit card. Información de la tarjeta de crédito / Credit card details

Tipo de tarjeta / *Credit card type*

Titular / *Name as it appears in card*

Número / *Number* ☐☐☐☐-☐☐☐☐-☐☐☐☐-☐☐☐☐

Fecha de caducidad / *Expiry date*

Igualmente, puede hacer su pedido en la página web de la revista: www.clr.uji.es.
You may make your purchase by accessing the journal's web page: www.clr.uji.es.

Enviar a: / *Forward this form to:* Universitat Jaume I
Servei de Comunicació i Publicacions Campus del Riu Sec - Edifici Rectorat 12071 Castelló de la Plana - Spain