



**UNIVERSITAT  
ROVIRA i VIRGILI**

Sonia Pons Palau

**LA HISTORIA EN LA ENSEÑANZA  
DE ELE: ESTUDIO DE CASO Y  
PROPUESTA DE ACTIVIDADES**

Trabajo de Fin de Máster

Dirigido por la Dra. Sandra Iglesia Martín

Máster universitario en Enseñanza de Lenguas:  
Español como Lengua Extranjera

Tarragona

2021

## **RESUMEN**

El presente trabajo reivindica la importancia de combinar los contenidos históricos con los lingüísticos en el aula de ELE, dado que se presupone que la lengua y la cultura resultan ser dos cuestiones completamente indisociables. De este modo, se parte de la premisa de que la Historia puede ser una herramienta válida y útil para trabajar la competencia intercultural en el aula de ELE. En este sentido, se ha difundido una encuesta entre diversos alumnos que estudian el español como lengua extranjera para conocer qué opinan sobre la Historia en términos generales y, particularmente, sobre el periodo dictatorial conocido por la literatura histórica como Franquismo. Igualmente, partiendo de las necesidades e intereses específicos de los alumnos encuestados, se ha diseñado una secuencia de actividades que trata de combinar ambas disciplinas: la histórica y la lingüística, la cual lleva por título: «El Franquismo desde una triple perspectiva: el ideal de mujer, la educación y la represión».

## **PALABRAS CLAVE**

Historia, enseñanza del español como lengua extranjera, cultura, estudio de caso, encuesta, secuencia de actividades.

## AGRADECIMIENTOS

Antes de abordar el presente estudio, quisiera dedicar algunas líneas a todos aquellos que me han acompañado en este camino de crecimiento personal y profesional.

*In primis*, dedico este trabajo a mi tutora, la Dra. Sandra Iglesia Martín, por su inmensa paciencia, sus indispensables consejos y su apoyo durante todo el proceso de redacción. Sin su colaboración nada hubiera sido posible.

Igualmente, especial mención merecen mis padres y mi hermana, pues sin ellos nunca lo habría conseguido. Gracias por creer en mí y por estar ahí siempre, sobre todo en los momentos más difíciles.

También dedico este trabajo a todas aquellas personas que he conocido durante mi etapa universitaria. Sé que os recordaré con mucho amor y cariño pues con vosotros he vivido los mejores momentos de mi vida.

Y, por último, dedico este trabajo a mis abuelos, especialmente a mi abuelo Juan, el cual me inculcó la pasión por la Historia. Sé que hubieras estado muy orgulloso de todos los logros que he conseguido.

A todos, gracias.

## ÍNDICE

1.	Introducción.....	7
1.1	Preguntas de investigación, objetivos e hipótesis.....	8
1.2	Estructura del trabajo.....	10
2.	Marco teórico.....	10
2.1	¿Qué se entiende por cultura?.....	10
2.1.1	El tratamiento de los contenidos culturales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.....	13
2.1.2	Clasificación de los ‘tipos de cultura’ en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.....	16
2.2	¿Por qué estudiar la Historia en un curso de español como lengua extranjera?...	18
2.3	La competencia intercultural en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera .....	22
2.4	El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación y el Plan Curricular del Instituto Cervantes .....	25
3	Metodología.....	28
3.1	Estudio de caso .....	28
3.2	Método mixto .....	34
3.3	Encuesta: diseño y estructura de la encuesta .....	39
4	Análisis de los resultados .....	46
4.1	Bloque 1: la muestra.....	46
4.2	Bloque 2: La Historia .....	50
4.3	Bloque 3: El franquismo.....	59
5	Discusión de los resultados .....	66
6	Propuesta de actividades.....	74
6.1	Estructura de la secuencia didáctica .....	74
6.2	Secuencia didáctica.....	75

6.3 Evaluación .....	102
7 Conclusiones.....	103
8 Bibliografía.....	106
8. Anexos.....	112
8.1 Anexo 1: encuesta.....	112
8.2 Anexo 2: encuesta en formato Word .....	120
8.3 Anexo 3: rúbrica para evaluar el trabajo de los alumnos en el aula .....	125
8.4 Anexo 4: rúbrica para evaluar la expresión escrita.....	127
8.5 Anexo 5: ficha de evaluación de la actividad docente.....	129
8.6 Anexo 6: dossier del alumno .....	131

## **Siglas**

CMUE: Comité de Ministros de la Unión Europea

ELE: Español como Lengua Extranjera

IC: Instituto Cervantes

LE: Lengua Extranjera

MCER: Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación

NRE: Niveles de Referencia del Español

PCIC: Plan Curricular del Instituto Cervantes

## **1. Introducción**

El presente Trabajo Fin de Máster se articula en torno tres ejes: la importancia de incluir los contenidos culturales, y particularmente los históricos en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (en adelante, ELE), el diseño y la difusión de una encuesta dirigida a estudiantes de ELE y la creación de una propuesta de actividades que tiene como objetivo principal subsanar las deficiencias teórico-lingüísticas de los estudiantes en la materia propuesta. En este sentido, la investigación se complementa con el estudio de caso que recoge las opiniones de 63 estudiantes de ELE, a los cuales se les interroga, en términos generales, sobre la Historia y, particularmente, sobre el Franquismo. Asimismo, esta indagación va acompañada de la reflexión de qué se entiende por cultura y cuál ha sido el tratamiento de los contenidos culturales en la enseñanza de ELE. Así como la reflexión de qué puede aportar la disciplina histórica a la enseñanza de Lenguas Extranjeras (en adelante, LE) y cuál ha sido el tratamiento de estos contenidos en los dos documentos de referencia para la enseñanza de ELE: el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (en adelante, MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (en adelante, PCIC).

En este trabajo se parte de la premisa de que con la integración de la Historia dentro de la enseñanza de ELE se puede trabajar, entre otros aspectos, la competencia intercultural. Con la combinación de ambas disciplinas, el alumno tendrá la posibilidad de comprender y situarse en diferentes puntos de vista, trasladándose a otras épocas y lugares, lo que le permitirá valorar las aportaciones culturales que le alejan de los planteamientos etnocéntricos, uno de los objetivos primordiales que persigue esta competencia. A su vez, el estudiante adquirirá una serie de conocimientos y habilidades que le permiten aproximarse a las diversas prácticas y manifestaciones culturales; junto con la capacidad de interpretar, explicar y relacionar su cultura con la ‘otra’.

Además, la introducción de los contenidos históricos en el aula de ELE contribuye al desarrollo de la mentalidad crítica, pues la disciplina motiva un cuestionamiento de las suposiciones y valores, bien pertenezcan estos al pasado, al presente o al futuro. De este modo, el alumno alcanzará un estatus de usuario independiente para pensar, emitir juicios, actuar e interactuar en el contexto de LE, convirtiéndose, asimismo, en un agente social participativo y partícipe en la mayor cantidad posible de situaciones.

Por eso, en este trabajo proponemos integrar estas dos disciplinas en una propuesta de actividades que aborde como temática central uno de los acontecimientos

contemporáneos que más ha marcado a la sociedad española actual: el Franquismo. Con ello, se persigue que el alumno alcance una serie de destrezas y habilidades que le permitan posicionarse como un estudiante competente. Ello significa que sea capaz de alcanzar un estatus de usuario independiente para pensar, emitir juicios, actuar e interactuar en el contexto de LE, convirtiéndose, asimismo, en un agente social participativo y participe en la mayor cantidad posible de situaciones. Igualmente, a través de la implementación de la propuesta de actividades se espera incrementar la motivación, la participación del alumno en el aula y su implicación en las sesiones, pues se parte de los planteamientos propuestos por el enfoque comunicativo, el cual permite desarrollar, al mismo tiempo, las competencias comunicativas, interculturales y socioculturales de los alumnos.

### **1.1 Preguntas de investigación, objetivos e hipótesis**

Las cuestiones formuladas en este estudio giran en torno al análisis de los contenidos históricos dentro de la enseñanza de ELE y, para ello, se han establecido cuatro preguntas de investigación. No obstante, estas formulaciones se fundamentan teóricamente tras un análisis exhaustivo de las referencias bibliográficas relacionadas con el tratamiento de los contenidos culturales en el aula de ELE y, más concretamente, aproximando nuestra mirada a la reflexión teórica sobre el lugar que ocupa la Historia dentro de ellos. De este modo, las preguntas formuladas en la presente investigación son las siguientes:

1. ¿Cómo perciben los alumnos de ELE la Historia y, especialmente, la Historia de España?
2. ¿Cuál es el bagaje histórico-cultural de los alumnos de ELE sobre el Franquismo?
3. ¿Cómo consideran los alumnos que deben incluirse los contenidos históricos en el aula de ELE?
4. ¿De qué modo pueden integrarse los contenidos lingüísticos e históricos en el aula de ELE?

En cuanto a las hipótesis planteadas en el presente Trabajo Fin de Máster se establece como idea previa que los alumnos no han trabajado con los contenidos históricos durante sus sesiones, por lo que, en consecuencia, desconocen, en gran medida, lo acontecido en España en las décadas más recientes, concretamente en el periodo histórico que abarca

desde 1939 hasta 1975. Asimismo, partimos de la idea de que es posible combinar ambas disciplinas: la lingüística y la histórica, especialmente si nuestro alumnado está aprendiendo nuestra lengua pues, como bien sabemos, el idioma y su contexto cultural son indisociables. En este sentido, las hipótesis formuladas se relacionan directamente con las preguntas de investigación previamente expuestas:

1. La mayor parte de los encuestados no ha trabajado con los contenidos históricos en el aula de ELE y, consecuentemente, debido a su desconocimiento, no demuestran interés por la materia.
2. Los alumnos objeto de análisis no conocen en profundidad los acontecimientos históricos vinculados con la dictadura franquista.
3. Los alumnos consideran que deberían introducirse los contenidos históricos a través de materiales audiovisuales.
4. Es factible y enriquecedor para el alumnado integrar en el aula de ELE los contenidos lingüísticos e históricos, especialmente los relacionados con el Franquismo.

Por último, los objetivos propuestos en la presente indagación son los siguientes:

1. Conocer cómo perciben los alumnos de ELE la Historia y, especialmente, la Historia de España.
2. Determinar cuáles son los conocimientos que posee el alumnado en relación con la dictadura franquista.
3. Definir, a partir de las respuestas aportadas por la muestra de alumnos, qué metodología adoptar para combinar los contenidos lingüísticos con los históricos en el aula de ELE.
4. Elaborar una propuesta de actividades en base a las carencias y necesidades específicas de nuestros estudiantes, que establezca como temática central el Franquismo.

## **1.2 Estructura del trabajo**

Con el propósito de presentar la estructura general del presente estudio, en las siguientes líneas se procede a realizar una breve explicación de los apartados que conforman la investigación.

En primer lugar, se han establecido las bases teóricas del trabajo tras consultar una variada y extensa bibliografía. En este apartado se define el término ‘cultura’, se analiza cuál ha sido el tratamiento de los contenidos culturales en la enseñanza de ELE y se determina la clasificación de los ‘tipos de cultura’ que los investigadores han establecido en lo que a la enseñanza de ELE se refiere. Se prosigue con el análisis de por qué los alumnos deben estudiar la Historia, materia que permite, a su vez, trabajar la competencia intercultural; y por último, se analizan los dos documentos de referencia para la enseñanza de ELE, los cuales son el MCER y el PCIC, para comprobar si estos contemplan la disciplina histórica.

La segunda parte del trabajo se ha centrado en especificar la metodología de la investigación, por lo que se ha presentado teóricamente el estudio de caso y el método mixto. Igualmente, se ha realizado una exhaustiva explicación de la encuesta difundida a alumnos de ELE y, tras esto, se han analizado los resultados y se han discutido los resultados obtenidos.

En tercer lugar, en el presente Trabajo Fin de Máster se presenta la propuesta de actividades, apartado en el cual se concreta la estructura de la secuencia didáctica, la programación didáctica y la evaluación. Asimismo, cabe mencionar que en el apartado de los anexos se ha incluido el ‘dossier del alumno’, junto con las rúbricas de evaluación diseñadas específicamente para la presente programación.

Para terminar, se han redactado las conclusiones de la presente indagación, en las que se recuperan los objetivos, las preguntas de investigación y las hipótesis planteadas en un inicio y se incluye, en último lugar, una lista de las referencias bibliográficas consultadas.

### **1. Marco teórico**

#### **2.1 ¿Qué se entiende por *cultura*?**

Delimitar conceptualmente el término *cultura* resulta ser un gran reto debido a que el vocablo entraña una complejidad intrínseca, pues en él se integran diferentes conceptos

y tendencias ideológicas. Tanto es así que Kroeber y Kluckhohn (1952)<sup>1</sup> contabilizaron, en un exhaustivo estudio, la cantidad de 164 definiciones, obtenidas de las más variadas perspectivas y disciplinas. Demostraron, así, la dificultad de definir un concepto amplio y abstracto, cuyo contenido es difícil de precisar y delimitar. En este sentido, si nos trasladamos a la actualidad, la compleja realidad social del siglo XXI ha propiciado que el concepto de *cultura*, nunca hasta ahora, había sido tan controvertido (Duranti, 2000: 47).

La palabra *cultura* tiene su origen etimológico en el latín, aunque en aquel entonces poseía un triple significado: el primero, estaba relacionado con el valor físico de cultivar la tierra; el segundo, con un valor ético, en el sentido de cultivar la mente según el ideal de la ‘humanitas’<sup>2</sup>; y el tercero poseía un valor religioso; esto es, dar culto a Dios (Casado Velarde, 1991: 11, como se citó en Santamaría, 2008: 23). Sin embargo, trasladándonos a nuestra precedente centuria, el siglo XX ha sido esencial para la consolidación y teorización del término. Fueron décadas en las que un gran número de antropólogos se preocuparon por estudiar la materia a partir del análisis de los comportamientos de pequeñas comunidades y la sociología, por su parte, trató de estudiar los mismos aspectos pero en las sociedades modernas. Partiendo de esto, a continuación, se van a exponer algunas definiciones que los investigadores han propuesto.

A tal respecto, Edward B. Tylor (1871)<sup>3</sup> fue pionero en la formulación teórica del término, pues estableció que:

«La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad» (p. 29, como se citó en González, 2012: 86).

---

<sup>1</sup> Véase la obra de Clyde Kluckhohn y Alfred Louis Kroeber de 1952, que lleva por título: *Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions*, de la Universidad de Cambridge.

<sup>2</sup> En el sentido de cualidad que distingue a un hombre de un animal a rasgos generales; es decir, la civilización y la cultura.

<sup>3</sup> Edward Burnett Tylor es autor de la primera definición antropológica de cultura. Se trata de las figuras más importantes de la Historia de la Antropología; su definición de cultura es la piedra angular para la historia oficial del término.

Otro autor de referencia es Malinowski (1931)<sup>4</sup>, que señala que: “la *cultura* comprende los artefactos heredados, los bienes, los procesos técnicos, las ideas, los hábitos y los valores” (como se citó en Santamaría, 2008: 26). Estamos, por tanto, ante dos definiciones que describen el concepto en términos generales pero, posteriormente, Porcher (1986), entre otros, concretó que: “toda cultura es un modo de clasificación, es la ficha de identidad de una sociedad, son los conocimientos de los que dispone, son las opiniones fundadas más en convicciones que en un saber” (p. 13, como se citó en Miquel y Sans, 2004: 16<sup>5</sup>). Por su parte, Demarchi y Ellena (1986: 452) defienden que: “la cultura es la forma de organización social de un pueblo. Al tener un carácter abstracto, la cultura se recibe mediante un proceso de aprendizaje, gracias al cual se hace posible su transmisión en el tiempo y en el espacio”. En resumen, estos autores apuntan que el término *cultura* hace referencia a las convicciones que poseen los miembros de una sociedad, las cuales han sido aprendidas al entrar en contacto con esta cultura.

En este sentido, Harris (1990) propone una definición social y universal del término cuando afirma que: “la cultura es un conjunto aprendido y adquiridos socialmente de tradiciones, estilos de vida y modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar” (p. 20, como se citó en Miquel y Sans, 1992: 3). Asimismo, una década después (2000) añadía que: “la cultura es el modo socialmente aprendido de la vida que se encuentra en las sociedades humanas y que abarca todos los aspectos de la vida social, incluidos el pensamiento y el comportamiento” (p. 17, como se citó en Bugnone y Capasso, 2019: 357).

Por su parte, Lourdes Miquel (2004: 515), tras revisar diversas definiciones de cultura, determinó que:

- La cultura es un sistema integrado en el que cada elemento está relacionado con los demás;
- Es un código simbólico que acorta las distancias entre los miembros del grupo y facilita la comunicación;
- Es arbitraria, al igual que la lengua, como resultado de una convención;
- Es compartida por los miembros de la comunidad;

---

<sup>4</sup> Bronislaw Kasper Malinowski fue antropólogo polaco que desarrolló importantes estudios en el campo de la etnografía y contribuyó con el estudio de Melanesia.

<sup>5</sup> Este artículo fue publicado, inicialmente, por la revista *Cable* en el año 1992. No obstante, es extremadamente complicado encontrar copias de esta primera versión. La mayor parte de los investigadores se refieren a él con esta fecha inicial, a pesar de que la cita consultada pertenece a la reedición del artículo en formato electrónico, publicado en la revista *redELE* en el año 2004.

- Se adquiere con el aprendizaje de la lengua y evoluciona con el proceso de socialización;
- Es taxonómica y todos sus miembros comparten las mismas categorías que les sirven como guía de funcionamiento dentro de su grupo;
- Se manifiesta en distintos niveles de conocimiento y, por ello, resulta difícilmente detectable en muchas ocasiones y tiene una capacidad de adaptabilidad, al igual que la lengua.

Cabe señalar que el término posee un carácter abstracto y es, además, un concepto integrador, complejo y variado, dado que no existe una única definición cerrada. No obstante, en el presente trabajo se toma como definición la previamente aportada por la investigadora Lourdes Miquel, señalando, asimismo, que por *cultura* se entiende todo aquello que aprendemos cuando entramos en contacto con la sociedad. Así pues, la visión aquí tomada la resume de Dolores Soler Espaiuaba (2005) con gran elocuencia: “el término cultura encierra una visión muy amplia: el conjunto de características afines de una comunidad, que otorgan a esta una particular visión del mundo y una similitud en sus comportamientos, distinguiéndola de otras comunidades culturales” (como se citó en Santamaría, 2008: 24).

### **2.1.1 El tratamiento de los contenidos culturales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera**

En lo que a la enseñanza ELE se refiere, mucho se ha avanzado desde que en el siglo XVI se configuraran las primeras gramáticas de la lengua española, las cuales fueron tomadas como referencia para la enseñanza del español. Si bien es cierto que, con anterioridad al enfoque comunicativo, se consideraba que para conocer una lengua tan solo se debía aprender su sistema formal. En consecuencia, las consideraciones relacionadas con el uso real de ese sistema formal y la familiarización con los comportamientos, rituales y códigos culturales de la cultura meta<sup>6</sup> poseían un papel secundario. El resultado fue que los materiales reproducían una idea lineal, tópica y plana de elementos culturales (Navarro, 2009: 86) y, con frecuencia, estos contenidos

---

<sup>6</sup> Se refiere a la cultura de la lengua estudiada.

abarcan tan solo lo superficial, lo que Claire J. Kramersch<sup>7</sup> (1993)<sup>8</sup> denomina las cuatro “efes”: *facts, food, folklore y festivals*. (p. 24 como se citó en Níkleva, 2012: 166) A tal respecto, Lourdes Miquel (2008) añade que:

«El tratamiento de la cultura en los enfoques tradicionales y estructurales consistía en: una visión estereotipada de la cultura; la total descontextualización de todos los elementos que integraban los materiales y, por ende, la práctica docente; y la absoluta descontextualización entre los objetivos de lengua y los elementos culturales.» (p. 512, como se citó en Níkleva, 2012: 170)

Sin embargo, desde los inicios del enfoque comunicativo hemos asistido a una reconsideración del papel que juega la cultura en el aula de ELE. En la década de los 80 del siglo pasado, se pasó de entender el aprendizaje de lenguas a través del conocimiento formal de las reglas a la introducción de la competencia comunicativa, que implica, necesariamente, concebir el proceso de aprendizaje en un marco más general; esto es, la sociedad en la que se desenvuelve. (Olmo Pintado, 2005: 176, como se citó en Gago, 2010: 221) En este sentido, el enfoque comunicativo viene destacando, desde sus inicios, la importancia de la cultura en la enseñanza-aprendizaje del español. Así pues, hemos asistido a una reconsideración del papel que juega la cultura en la clase de ELE, porque, desde este enfoque, dominar una LE no solo consiste en aprender un determinado sistema lingüístico, sino en desarrollar una serie de habilidades que permitan usar al alumno la lengua en diversas situaciones comunicativas. (Ruiz, 2000, como se citó en Areizaga, Gómez e Ibarra, 2005: 28)

Asimismo, cada vez se es más consciente de que aprender ‘otra’ lengua es, en definitiva, aprender a relacionarse con otra realidad, con otro universo significativo, y para ello, se requiere de una competencia sociocultural, es decir, es necesario adecuar el discurso lingüísticamente, pero también sociolingüística y culturalmente. (Níkleva, 2012: 166) Tal y como dice Porcher (1988):

---

<sup>7</sup> Claire J. Kramersch ha sido profesora de German and Foreign Language Acquisition en la University of Berkeley desde 1989. También es directora del centro de Idiomas de esta universidad y enseña en la School of Education. Sus campos de estudio son la lingüística aplicada, el análisis del discurso y la teoría social y cultural, convirtiéndose en un referente para la investigación científica.

<sup>8</sup> Dimitrinka Níkleva cita una obra de referencia en este ámbito de la investigación, escrita por Clarie J. Kramersch y titulada *Context and Culture in Language Teaching*, publicada por la Oxford University Press en el año 1993.

«Comunicarse en una lengua extranjera es tener la capacidad de interactuar eficazmente en la misma. Esto implica necesariamente un conocimiento mínimo de pautas de pensamiento, sentimiento y comportamiento sobreentendidas y compartidas por todos los hablantes nativos de esa lengua». (como se citó en Navarro, 2009: 87)

Adoptando este punto de vista etnográfico, del mismo modo que no puede explicarse el hecho comunicativo al margen del contexto y las circunstancias de la sociedad en la que este se produce, tampoco es posible concebir el aprendizaje de una lengua al margen de la realidad a la que esta pertenece. Por eso, si el objetivo es equiparar al hablante de una LE con los hablantes nativos, es indispensable plantearse la necesidad de brindarle los medios para que esta incorporación a la sociedad también sea efectiva. (Gago, 2012: 222-224) Desde la perspectiva comunicativa, se busca que el estudiante sea competente, es decir, que no tenga conocimientos *sobre*, sino que estos conocimientos le sirvan *para actuar* en la sociedad o con los individuos que hacen uso de la lengua meta<sup>9</sup>. (Miquel y Sans, 1992: 3)

De este modo, para que un estudiante actúe dentro de un contexto cultural determinado, necesita reflexionar sobre: los referentes culturales en distintas disciplinas; los comportamientos ritualizados; el lenguaje corporal; las creencias culturales; las convenciones sociales; los elementos de la vida cotidiana; las relaciones sociales e interpersonales; los valores, entre otros. (Navarro, 2009: 87) Porque el hecho de que los miembros de una misma comunidad consigan llevar a cabo actos de habla efectivos no se debe básicamente a que compartan un mismo código lingüístico, sino a que ambos construyen su pensamiento a partir de los mismos referentes conceptuales.

El contacto y acceso a la cultura deben ser considerados, en sí mismos, objetivos prioritarios en el aula de ELE; pues al enseñar una lengua —entendida en todo momento como un instrumento de comunicación—, se instruye, aún sin ser conscientes de ello, en una serie de prácticas y valores culturales. Por eso, el estudiante no alcanzará la competencia comunicativa en una lengua extranjera si no se considera uno de los componentes básicos de la enseñanza: la competencia cultural<sup>10</sup>. (Miquel y Sans, 1992: 6)

---

<sup>9</sup> En didáctica de las lenguas se emplea el término lengua meta para referirse a la lengua que constituye el objeto de aprendizaje.

<sup>10</sup> Para más información, véase el capítulo 2.3 del presente escrito titulado *La competencia intercultural en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera*.

De este modo, se aboga por incluir los contenidos culturales en las programaciones didácticas porque, al fin y al cabo, la cultura impregna todos y cada uno de los elementos que conforman el estado-nación y porque, además, la cultura está intrínsecamente relacionada con la lengua. La lengua es producto de la cultura, ya que refleja las características y rasgos generales de una sociedad, que se adapta y evoluciona. Pero, igualmente, la lengua forma parte de la cultura, junto con las instituciones, las creencias, las costumbres, etc. Y, al mismo tiempo, la lengua es condición de la cultura, debido a que se transmite a partir del proceso de socialización, donde se encuentra, concretamente, la educación.

### **2.1.2 Clasificación de los ‘tipos de cultura’ en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera**

Para efectos de la didáctica de LE, los contenidos culturales han sido clasificados en dos grandes grupos. Por un lado, la cultura formal o también llamada *cultura con mayúscula* o *highbrow culture*, en la que se incluye la Historia —objeto de estudio en el presente trabajo—, las Artes, la Literatura, etc. Por otro lado, la cultura profunda, *cultura con minúscula* o *lowbrow culture*, en la que se engloban las costumbres, las tradiciones o las formas de vida cotidiana de una comunidad en específico. Vez, Guillén y Alario (2002: 122) establecen también dos tipos de cultura en relación con la enseñanza de LE. Por una parte, afirman que existe la cultura culta, abstracta, la cual hace referencia a los saberes aprendidos en lo que concierne al espíritu y el pensamiento. Y, por otra parte, se encuentra la cultura popular, que iría encaminada al saber hacer, al saber estar con los otros, es decir, al ámbito del comportamiento.

No obstante, Claire J. Kramsch (1998: 8, como se citó en González, 2012: 88) opta por identificar tres capas de cultura en el contexto de aprendizaje de LE: la capa social, entendida como formas de comportamiento, pensamiento y evaluación que comparten todos los miembros de una misma comunidad discursiva; la capa histórica, relacionada con las producciones materiales de un grupo social; y la capa de la cultura de la imaginación que conduce y condiciona decisiones, acciones y actitudes de la sociedad mucho más allá de lo que se podría pensar *a priori*.

Si nos centramos en el ámbito de la Enseñanza de ELE, las investigadoras Lourdes Miquel y Neus Sans (1992) son las autoras de referencia en este objeto de estudio, pues fueron pioneras en definir el término *cultura* aplicado a la enseñanza de ELE y señalaron los tres tipos de cultura que existen en este ámbito: *la cultura con mayúscula*, *la cultura (a secas)* o *minúscula* y *la cultura con K*. Para su explicación, diseñaron un cuadro que resume las características e ideas principales del fenómeno en cuestión:

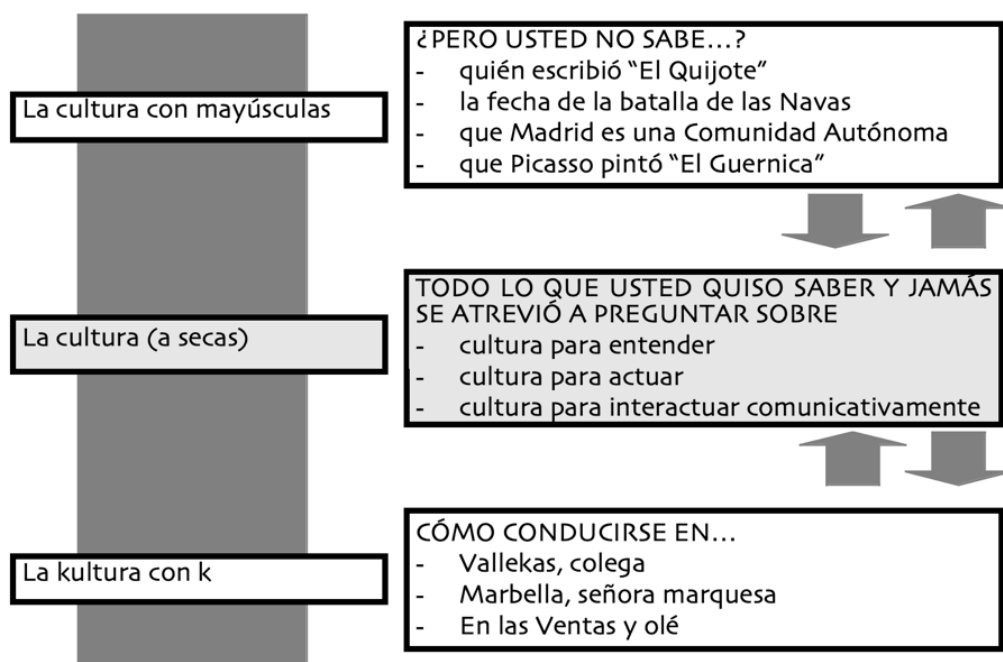


Fig.1: Clasificación de los tipos de *cultura* en el aula de Español como Lengua Extranjera. (Tomado de Miquel y Sans, 1992: 5).

Analizando los componentes teóricos de la presente figura, Sans y Miquel (1992) afirman que *la cultura (a secas)*:

«Comprende todo lo compartido por los ciudadanos de una cultura. Sería algo así como un estándar cultural, el conocimiento operativo que *todos los nativos* poseen. [...] Abarca todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos adscritos a una lengua y cultura comparten y dan por sobreentendido» (p. 4).

Asimismo, determinan que a través de *la cultura con minúscula* se accede a lo que denominan como "dialectos culturales": *la cultura con mayúsculas* y *la cultura con K*. La primera, se refiere a todo un conjunto de saberes enciclopédicos relacionados con diversos campos de estudio, entre los que se encuentra el Arte, la Literatura, la Historia,

la Ciencia, etc.; a diferencia de la *cultura con K*, definida como la capacidad que tiene un hablante de reconocer los diferentes registros que le permiten adaptarse lingüísticamente a cada situación comunicativa.

En las últimas décadas se ha detectado en la enseñanza de ELE una mayor presencia de la *cultura con minúscula* en detrimento de la *cultura con mayúsculas*, dejando de lado las manifestaciones o productos de una cultura en específico, los cuales nos permiten, entre otros aspectos, definir la idiosincrasia de un pueblo. Aunque, en este sentido, sí es cierto que debería abandonarse la vertiente más academicista porque no todos los estudiantes deben de ser especialistas en la materia en cuestión (Luis, 2008: 20-21). Asimismo, los *contenidos culturales*, generalmente, se centran en lo legitimado, es decir, lo que socialmente se ha etiquetado como *producto cultural*; bien provenga del arte, de la historia o la literatura, en el que, especialmente de este último, se presentan tan solo los textos y las figuras “sacralizadas” (Miquel y Sans, 1992: 2).

No obstante, que esto ocurra no significa que se deba renunciar al conocimiento y estudio de determinados periodos de la historia de un país porque, al conocimiento de las convenciones sociales que rigen determinados usos lingüísticos habremos de sumar un contacto completo con los procesos históricos, con los cambios sociales y las producciones artísticas propias de una comunidad. Asimismo, los contenidos de carácter literario, los documentos históricos relacionados con el ámbito de la política, la economía, la prensa, la publicidad, el cine o el teatro, dan cuenta de los acontecimientos sociales a lo largo del tiempo, los cuales nos introducen la ya citada *cultura en mayúsculas*. En definitiva, estas aproximaciones *nos cuentan la historia*, nos hablan de nosotros mismos y nos ayudan a entender cómo fuimos y cómo somos (Rodríguez, 2004, como se citó en Quiles y Caire, 2013: 202-203).

## **2.2 ¿Por qué estudiar la Historia en un curso de español como lengua extranjera?**

Al plantearnos la siguiente cuestión, debemos comprender, primeramente, cuál ha sido el recorrido de la disciplina histórica en las centurias precedentes, andadura que resume Carolyn P. Boyd<sup>11</sup> (2000) — historiadora e hispanista estadounidense — en las siguientes palabras:

---

<sup>11</sup> Fue catedrática de la Universidad de California y miembro de la Society for Spanish and Portuguese Historical Studies. Sus obras de referencia son: *Praetorian Politics in Liberal Spain*, publicada en 1979 por

«En Europa, la preocupación por la comprensión popular del pasado apareció a mediados del siglo XIX, cuando los Estados, especialmente aquellos con instituciones democráticas oficiales, se hicieron con el propósito de inculcar valores “patrióticos” o “nacionales” a sus ciudadanos, incluyendo la historia nacional entre las disciplinas básicas de sus sistemas de educación» (p. 15, como se citó en Pages, 2007: 207).

Esta misma idea ha sido recalcada también por la investigadora y profesora italiana Anna Ascenzi<sup>12</sup> (2003), la cual apunta que:

“la peculiare influenza ideologica e politica, tradizionalmente conferita all’insegnamento della storia nelle scuole [...] ha generato la formazione del sentimento nazionale e della promozione di una comune identità civile e politica tra la popolazione della penisola” (p. 13).

Pues la Historia, a lo largo de varias décadas: “était essentiellement une pédagogie du citoyen, d’un citoyen pensé comme sujet de la nation —comme auparavant on était sujet du prince—, qu’il s’agissait d’instruire de son identité et de ses devoirs” (Laville, 2003: 226, como se citó en Pages, 2007: 206). En este sentido, y trasladándonos a nuestro pasado siglo XX, cabe señalar que este sentimiento nacionalista — junto con otros factores — fue el que provocó una destrucción sin precedentes y la muerte masiva en defensa de una patria de millones de ciudadanos. Esta ideología, por supuesto, se sustentó en la creencia de que tan solo existe un único pasado, una cultura común para toda su nación y para la totalidad de su ciudadanía.

Así pues, parece ser cierta la afirmación con la que Josep Fontana (1982) inicia su obra *Historia: Análisis del pasado y proyecto social*<sup>13</sup>:

«Desde sus comienzos, en sus manifestaciones más primarias y elementales, la Historia ha tenido siempre una función social —generalmente la de legitimar el orden

---

la University of North Carolina y *Historia Patria: Politics, History and National Identity in Spain, 1875-1975*, obra editada en 1997 por la Princeton University Press.

<sup>12</sup> Concretamente, es profesora en el Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo dell’Università degli Studi di Macerata.

<sup>13</sup> Fue un historiador español y profesor emérito en la Universitat Pompeu Fabra. El libro aquí citado se ha considerado como una obra fundamental para los historiadores. Entre otros aspectos, afirma que el oficio de historiador consiste, sobre todo, en vivir en contacto con los problemas reales de los hombres y de las mujeres del mundo de hoy.

establecido—, aunque haya tendido a enmascararla, presentándose con la apariencia de una narración objetiva de acontecimientos concretos» (p. 15, como se citó en Sánchez, 1991: 311).

En otro orden de ideas, no se debe olvidar que la Historia permite acercarnos a los hechos pasados sobre los cuales no podemos tener conocimiento directo<sup>14</sup>. Es decir, la disciplina pretende obtener información sobre unos sucesos que no pueden ser reproducidos, pues tan solo poseemos las fuentes que han sobrevivido al paso de las centurias—bien sean primarias o secundarias—, las cuales, a su vez, representan los hechos por trazos y transmiten una información incompleta que, muy a menudo, ha sido generada con una clara intencionalidad. Por eso, es necesario contextualizar e identificar con precisión la información que se obtiene para huir de los dos grandes problemas que posee la disciplina: la subjetividad y la inexactitud (Gómez, Ortuño y Molina, 2014: 8). Así pues, para poder distanciarse de estos obstáculos, se debe poseer una formación adecuada que permita destruir la idea de invalidez e inutilidad que en numerosas ocasiones se le ha atribuido al conocimiento histórico. En este sentido, el Manifiesto Internacional de Historia a Debate<sup>15</sup> (2001) determina que:

«La Historia es una ciencia como sujeto humano que descubre el pasado conforme lo construye. [...] Por eso, ha llegado la hora de que la Historia ponga al día su concepto de ciencia, abandonando el objetivismo ingenuo heredado del positivismo del siglo XIX, pero sin caer en el radical subjetivismo resucitado por la corriente posmoderna a finales del siglo XIX» (como se citó en Gómez, et. al., 2014: 20).

Ahora bien, se debe señalar que el conocimiento histórico, a lo largo de toda su trayectoria de ‘construcción’, ha poseído diversas funciones, valores o utilidades, pues dentro de la disciplina existen distintos enfoques historiográficos, destacando, a rasgos

---

<sup>14</sup> En este sentido, se debe tener presente la distinción entre historia y pasado, pues, por un lado, la historia es el producto fruto de una investigación realizada por los historiadores y, por otro lado, el pasado hace referencia a aquellas acciones humanas que tuvieron lugar en tiempos ya pretéritos. En definitiva, el pasado es lo que ya ocurrió y la Historia es la investigación, llevada a cabo por los historiadores, que explica y da coherencia a este pasado.

<sup>15</sup> Historia a Debate es una red que, tal y como afirman en su página web, fue creada para conectar y reunir a historiadores de todo el mundo mediante actividades presenciales y en línea. Busca, por tanto, dinamizar los intercambios y contactos multilaterales entre sus miembros más allá de las fronteras de la especialidad y de la nacionalidad.

generales la Historia: literaria, didáctica, gnoseológica, social, crítica y teórica<sup>16</sup>. Actualmente, la Historia que se enseña en los diferentes niveles educativos tiene como objetivo la socialización del individuo con su entorno. Esto provoca, en consecuencia, que exista un predominio— que llega a ser casi total — de la función social, dado que uno de los objetivos que persigue es contribuir a la formación de ciudadanos y no de historiadores, pues de ser así la Historia impartida en los contextos educativos estaría más relacionada con la función teórica.

A tal respecto, las sociedades contemporáneas democráticas entienden que el ciudadano ha de pensar por sí mismo, a la vez que debe ser capaz de analizar, elegir, discutir, participar, comprometerse, etc. Para ello, el alumno adquiere, a lo largo de su formación académica, una serie de capacidades, conocimientos y valores que le permiten ser crítico con su entorno y comprometerse para mejorar —en la medida de lo posible— su entorno social. (Prats y Santana, 1998) En palabras de Osborne (1999): “history throws light on issues and problems that run through attempts of human being to gain control over their lives, individually and collectively” (como se citó en Pages, 2007: 209).

La Historia, en general, y particularmente en el ámbito de la enseñanza, posee una doble función que en palabras del reconocido historiador Edward Hallett Carr<sup>17</sup> (1970) se resume en: “hacer que el hombre pueda comprender la sociedad del pasado e incrementar su dominio de la sociedad del presente”. (p. 739, como se citó en Sánchez, 1991: 314) Asimismo, su estudio debe servir para desarrollar en el alumno una serie de capacidades que le permitan pensar históricamente; comprender el pasado desde una perspectiva crítica; respetar la diferencia; y, en definitiva, conseguir analizar racionalmente el presente, de manera que evite la acción irracional motivada por una percepción deficiente, sesgada o manipulada de los hechos (Sánchez, 1991: 319).

Esto se traduce en que los alumnos aprendan a debatir, a construir sus propias opiniones, a criticar, elegir, analizar los hechos, elaborar discursos, verificar los argumentos que aportan los demás, y a que desarrollen, así, un sentido de identidad<sup>18</sup>, respeto, tolerancia y empatía. En definitiva, los principales objetivos didácticos de la

---

<sup>16</sup> Para más información, véase el artículo de Sánchez (1991) que realiza un excelente análisis y resume, a grandes rasgos, de las corrientes ideológicas más importantes de la disciplina histórica.

<sup>17</sup> Fue uno de los historiadores más reconocidos a nivel internacional. De origen británico, era, además, periodista y teórico de las relaciones internacionales. Asimismo, Edward Hallett Carr definió la Historia como un proceso continuo de interacción entre el historiador y sus hechos, un diálogo sin fin entre el presente y el pasado.

<sup>18</sup> En este sentido, se entiende que la comprensión de la propia identidad siempre cobrará su dimensión positiva en la medida que se movilice hacia una mejor comprensión del “otro”, de lo distinto.

Historia radican en: comprender los hechos acaecidos en el pasado; comprender que en el análisis del pasado hay diversos puntos de vista; comprender que existen multitud de formas de adquirir, obtener y evaluar las formas del pasado; y desarrollar una serie de capacidades que les permitan construir o representar narrativamente el pasado histórico (Gómez, et. al., 2014: 14).

### **2.3 La competencia intercultural en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera**

La interculturalidad, más allá de describir una relación entre culturas diferentes, puede definirse como una actitud ante la vida, un posicionamiento que intenta, en todo momento, alejarse de los centralismos y dirigir su atención hacia afuera, hacia la apertura, hacia el diálogo. (Álvarez, 2010: 7) Así pues, en la enseñanza de una LE en general, y de ELE en particular, se entiende que la culminación del proceso de adquisición de una lengua se materializa con el desarrollo de la *competencia lingüística*, pero también a través de la *competencia intercultural*, que Alvino Fantini (2010) define como: “el complejo de habilidades necesarias para desenvolverse efectiva y apropiadamente al interactuar con otros que son lingüística y culturalmente diferentes a uno mismo”. (como se citó en Fernández y Pozzo, 2014: 2) Por su parte, el Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes (2008) nos proporciona la siguiente definición:

«Por competencia intercultural se entiende la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural<sup>19</sup> que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad»<sup>20</sup>.

Así pues, se hace hincapié en que: “a pesar de que en la comunicación intercultural hay dos diferentes sistemas de valores que pueden entrar en conflicto, esto debe ser sustituido [...] por un escenario de negociación y búsqueda de un terreno común y un contexto compartido”. (Vidal, E., 2009: 19, como se citó en Galindo y Pérez, 2018: 242)

---

<sup>19</sup> Por comunicación intercultural se refiere a que, durante el proceso comunicativo, se incluye la peculiaridad de que las interacciones se producen entre personas de diversas culturas.

<sup>20</sup> El concepto de pluriculturalidad, a grandes rasgos, hace referencia a la coexistencia de diversas culturas en un mismo espacio geográfico. Véase en: <https://cvc.cervantes.es/interculturalidad>

Por eso, es indispensable que la enseñanza de ELE se base en la educación de la alteridad, pues, en los encuentros interculturales —que en nuestro contexto específico se generan en el aula— no solamente conviven culturas diferentes, sino que, además, se debe reconocer y respetar la diversidad del ‘otro’, a la vez que se profundiza en el ‘yo’.

En este sentido, José Luis Atienza (1997) recalca que: “la conciencia de interculturalidad supone aceptarse como ser cultural e históricamente construido, cuya identidad es susceptible de evolución”. (p.101, como se citó en Álvarez, 2010: 6) Sin embargo, esta aceptación debe ir más allá de una comprensión periférica y superficial de uno mismo, pues resulta imprescindible conocer y reconocer lo distinto, especialmente en un aula de LE. (Iglesias, 2003: 24)

De esta forma, el hablante parte de lo conocido, adquirido y aprendido a través de su experiencia personal e indaga sobre esta nueva cultura, comparándola con la suya, analizándola y llegando a construir sus propias conclusiones. (García, 2004: 22, como se citó en González, 2012: 94) En palabras de John Corbett (2003): “[...] intercultural language education can make people kinder, more tolerant and open”, (p. 212, como se citó en Álvarez, 2010: 8), dado que, al adquirir la *competencia intercultural*, el alumno percibe las diferencias entre las culturas como resultado de una relación dinámica y no jerarquizante entre dos entidades culturales que se dan sentido mutuamente. En este contexto de interacción, nativos y no nativos se aceptan y se reconocen en la diferencia, en un ambiente de tolerancia y respeto. (Solís, 2012: 4)

Partiendo de estos planteamientos, se apuesta por el diálogo y por la pluralidad cultural; esto es, aceptar y comprender el modo de ser y de pensar de la otra cultura sin imponer la propia en ninguna de las circunstancias. Si el alumno, por tanto, alcanza este nivel transcultural, se posiciona por ‘encima’ de las dos culturas y esto le permite valorarlas manteniendo las distancias, a la vez que desempeña un papel de mediador entre ambas. Función que, por supuesto, se fundamenta en estos dos principios universales: la cooperación y la comunicación. (Gago, 2010: 15)

Por consiguiente, la diversidad deja de ser un obstáculo para la comunicación y, en su lugar, se convierte en un puente que favorece el enriquecimiento y la comprensión mutua. Se vencen, así, prejuicios y discriminaciones, a la vez que se promueve la capacidad de enfrentarse a encuentros interculturales en los que se reconozcan y se respeten ambas culturas. (González, 2012: 94) En resumen, el alumno percibe la diferencia como un elemento enriquecedor, pues es precisamente esta competencia la que

le permite adaptarse a los requerimientos de nuestro mundo contemporáneo, en el que se camina, cada vez más, hacia el plurilingüismo y el pluriculturalismo. (Álvarez, 2010: 13)

Así pues, tal y como se plantea en la presente investigación, los contenidos históricos pueden ayudar a los alumnos a alcanzar un nivel elevado de *competencia intercultural*. A través del estudio de la Historia, el alumno podrá comprender y situarse en diferentes puntos de vista, trasladándose a otras épocas y lugares, lo que le permite valorar las aportaciones culturales que le alejan de los planteamientos etnocéntricos. A su vez, adquiere una serie de conocimientos y habilidades que le permiten aproximarse a las diversas prácticas y manifestaciones culturales; junto con la capacidad de interpretar, explicar y relacionar su cultura con la ‘otra’. En otras palabras, la Historia ayuda al alumno a comprender sus propias raíces culturales y contribuye al conocimiento y comprensión de otras culturas, diferentes a la suya propia. Ha de ser, por tanto, un instrumento que ayude a valorar a los ‘demás’. (Prats y Santacana, 1998: 4)

Además, la utilización de los contenidos históricos en el aula de ELE contribuye al desarrollo de la mentalidad crítica, pues la disciplina motiva un cuestionamiento de las suposiciones y valores, bien pertenezcan estos al pasado, al presente o al futuro. De este modo, el alumno alcanza un estatus de usuario independiente para pensar, emitir juicios, actuar e interactuar en el contexto de LE, convirtiéndose, asimismo, en un agente social participativo y participe en la mayor cantidad posible de situaciones. (Gago, 2010: 5) En definitiva, incita al estudiante a reflexionar, a concienciarse de su entorno, a comparar, a relativizar, a contrastar, a ser crítico, a ser, en suma, un etnógrafo que busca, recopila y compara con el fin de compartir, entender y asimilar la nueva cultura.<sup>21</sup> (Álvarez, 2010; Solís, 2012)

Por este motivo, en el presente trabajo —concretamente en el capítulo 6

‘Propuesta de actividades’— se ha considerado como necesario programar una serie de actividades en las que se combinen los contenidos lingüísticos con los históricos. De esta forma, si el profesor hace uso de los materiales aquí diseñados, trabajará, entre otros aspectos, la competencia intercultural, a la vez que los alumnos se aproximarán al periodo histórico elegido como temática central de las tareas: el Franquismo.

---

<sup>21</sup> Para más información, véase el capítulo 2.2: *¿Por qué estudiar la Historia?* del presente trabajo.

## 2.4 El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación y el Plan Curricular del Instituto Cervantes

En la enseñanza de ELE existen dos documentos oficiales de referencia: el MCER y el PCIC. En el presente capítulo se explican y analizan ambos, al igual que se comprueba si se contemplan los contenidos históricos dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras, en general, y de español, en particular.

El primer documento objeto de análisis, el MCER, proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, entre otros, de toda Europa. Se configura como un estado de la cuestión en el que se detallan los elementos que contribuyen al aprendizaje de lenguas, además de ofrecer una descripción detallada de los seis niveles de dominio (A1,A2 —nivel básico—, B1,B2 —nivel intermedio—, C1, C2 —nivel avanzado—). De esta forma, se hace posible el reconocimiento de distintos niveles de dominio entre diversos países e instituciones sobre la base de unos estándares comunes.

Así pues, la publicación del MCER en 2001 representó un hito importante en el campo de aprendizaje de lenguas, ya que tan solo un año después el documento había sido traducido a más de veinte lenguas diferentes. Asimismo, en él se recogen las recomendaciones del Comité de Ministros de la Unión Europea (en adelante, CMUE), entre las que se destaca, concretamente la R(82) y R(98). (Figueras, 2005: 6)

En la primera recomendación (R (82) 18), a rasgos generales, el CMUE propone que el rico patrimonio de las distintas lenguas y culturas de Europa, al ser un recurso común muy valioso, debe ser protegido. Además, añade que solo por medio de un mejor conocimiento de las lenguas europeas modernas será posible fomentar la movilidad en Europa, la comprensión mutua y la colaboración, a la vez que se vencen los prejuicios y la discriminación.<sup>22</sup> En la segunda recomendación (R (98) 6), el CMUE incluye: la necesidad de preparar a los europeos para los desafíos de una movilidad internacional y una cooperación más intensas; satisfacer las necesidades de una Europa multilingüe y

---

<sup>22</sup> Siguiendo estos planteamientos el alumno, por un lado, logrará alcanzar la destreza que le permita expresar sus sentimientos y pensamientos, a la vez que intercambia información e ideas con hablantes de la otra lengua. Y, por otro lado, alcanzará una comprensión más amplia y profunda de la forma de vida y de las formas de pensamiento de otros pueblos y de sus patrimonios culturales. Véase en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

multicultural; y evitar los peligros que pudiera ocasionar la marginación de aquellos que carezcan de las destrezas necesarias para comunicarse en una Europa interactiva.<sup>23</sup>

El MCER —el cual sigue las recomendaciones del CMUE previamente expuestas—, puede considerarse como un triunfo, ya que por primera vez en la historia existe un documento que se constituye como una base común para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas en Europa.<sup>24</sup> (Figueras, 2005: 8) De igual forma, el escrito contempla los contenidos históricos, debido a que los menciona, explícitamente, en la página 11<sup>25</sup>. Concretamente, el MCER incluye el *conocimiento de los valores y las creencias* compartidas por grupos sociales de otros países y religiones, aportando como ejemplo las creencias religiosas, los tabúes y la historia común asumida, y afirma, a su vez, que estos conocimientos resultan ser esenciales para la comunicación intercultural.

Paralelamente, una vez se define el conocimiento sociocultural —específicamente en la página 100— el MCER aporta una lista de las características distintivas de una sociedad europea y de su cultura, en la que se incluyen *los valores, las creencias y las actitudes*. Dentro de esta categoría, algunos de los ejemplos aportados son: la clase social, las culturas regionales, la tradición y el cambio social, la identidad nacional, la política, las artes (música, artes visuales, literatura, teatro, canciones y músicas populares, etc.), la religión, la historia de los personajes y acontecimientos representativos, entre otros. (Consejo de Europa, 2001)

Por su parte, en diciembre de 2006 el Instituto Cervantes (en adelante, IC) publicó su actualización del PCIC, en el que incluía los Niveles de Referencia del Español (en adelante, NRE), los cuales son, en términos de objetivos y contenidos de enseñanza-aprendizaje, los establecidos previamente por el MCER. Particularmente, el PCIC se constituye con el propósito de ofrecer a los profesionales de la docencia un instrumento sólido —en su fundamentación teórica— y flexible —en sus posibilidades de aplicación pedagógica— que permita consolidar la calidad de la enseñanza y mantener una línea de

---

<sup>23</sup> La primera cumbre de los Jefes de Estado dio una relevancia especial a esta última cuestión, al identificar la reacción violenta de los xenófobos y de los ultranacionalistas como un obstáculo fundamental para la movilidad y la integración europea, así como una amenaza importante para la estabilidad de Europa y para el buen funcionamiento de la democracia. En este sentido, la segunda cumbre se propuso como objetivo educativo prioritario de: «propiciar métodos de la enseñanza de lenguas modernas que fortalezcan la independencia de pensamiento, de juicio y de acción, combinados con las destrezas y la responsabilidad sociales».

<sup>24</sup> El MCER es un documento integrador, transparente, coherente, de finalidad múltiple, flexible y dinámico.

<sup>25</sup> En el presente escrito se cita la primera edición de junio del año 2002.

vanguardia y de prestigio en todo lo relacionado con el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación del español. Pero, además, este documento promueve otra de las grandes aspiraciones del IC como organismo público: contribuir a que el español ocupe un puesto de primer orden ente las lenguas de mayor proyección internacional. (García, 2007)

En este sentido, el PCIC supone ser un primer estadio de concreción curricular en todo lo relacionado con los objetivos generales y con los contenidos de enseñanza-aprendizaje, pues, en total, incluye unas dos mil páginas que describen detalladamente cada uno de los componentes en los diferentes NRE: gramatical; pragmático-discursivo; nocional; cultural; y de aprendizaje.

Concretamente, tomando como referencia nuestro objeto de estudio, la presencia de la dimensión cultural responde al interés del IC por dar a conocer los rasgos característicos de las culturas que conviven en España y en los países de Hispanoamérica, de manera que tanto los alumnos de la red de centros como todas aquellas personas que utilicen los materiales puedan disponer de una base documental organizada para aplicarla a sus propios fines en el campo del aprendizaje, la enseñanza o la evaluación del español. Así pues, los referentes culturales<sup>26</sup> se trabajan desde una triple perspectiva, a través de:

1. El inventario de conocimientos generales de los países hispanos, subdividido en: geografía física, población, gobierno y política, organización territorial y administrativa, economía e industria, medicina y sanidad, educación, medios de comunicación, medios de transporte, religión y política lingüística.
2. El inventario de acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente, subdividido en: acontecimientos y personajes históricos y legendarios y acontecimientos sociales y culturales<sup>27</sup> y personajes de la vida social y cultural.
3. El inventario de productos y creaciones culturales, subdividido en: literatura y pensamiento, música, cine y artes escénicas, arquitectura y artes plásticas.

---

<sup>26</sup> En el inventario de *Referentes culturales* se presenta un tratamiento no solo de los aspectos culturales de la realidad española sino también de aquellos que son más significativos en las culturas de los países hispanos. No obstante, la enorme riqueza y variedad de la dimensión cultural del mundo hispánico impone, como es lógico, la necesidad de aplicar criterios de selección y pautas de tratamiento del material.

<sup>27</sup> Concretamente, en la fase de profundización se menciona explícitamente el periodo histórico que ha sido objeto de estudio en la presente investigación: el Franquismo. De igual forma, se incluyen los hitos fundamentales de la historia, de la sociedad y de la cultura de España y de los países hispanos, así como las personalidades con proyección internacional y los personajes históricos y legendarios.

En resumen, tal y como afirma el PCIC, estos aspectos permiten al alumno el acceso a una realidad nueva sobre una base amplia e integradora en la que se incluyen los conocimientos, las habilidades y las actitudes que conforman la *competencia intercultural*. De este modo, los conocimientos culturales le permitirán al alumno, en última instancia, comprender cómo se configura la identidad histórica y cultural de la comunidad a la que accede a través del aprendizaje de la lengua. (Instituto Cervantes, 2006)

### **3 Metodología**

#### **3.1 Estudio de caso**

En la presente investigación se establece como modelo metodológico el estudio de caso, utilizando, concretamente, el método mixto, cuestión que se abordará en las sucesivas páginas<sup>28</sup>. En este sentido, resulta imprescindible realizar una distinción entre los conceptos de ‘método’ y ‘metodología’, pues como señala J. Hartley (1994): “los estudios de caso no son un método” (p. 209, como se citó en Bonache, 1999: 25); es decir, se debe tener presente la distinción terminológica entre ambos vocablos, dado que en numerosas ocasiones se han utilizado erróneamente como sinónimos. Siguiendo lo propuesto por Silverman (1993, como se citó en Bonache, 1999: 126), el concepto *metodología* hace referencia al enfoque general que se adopta en la investigación científica para estudiar un problema. No obstante, el término *método* se refiere a una técnica específica que permite recoger los datos. En resumen, el estudio de caso es una metodología que, su vez, emplea diversos métodos, entre los que se encuentra el método mixto, utilizado en esta ocasión.

No obstante, antes de abordar la explicación del estudio de caso, se debe considerar que el ser humano, desde tiempos pretéritos, se plantea la necesidad de conocer la realidad de la que forma parte, para tratar de mejorar las condiciones de su entorno o para intentar dar solución a las dificultades, superando así los obstáculos que puedan alterar su cotidianidad. En palabras de Gloria Pérez (1994), analizar la realidad es:

---

<sup>28</sup> Véase el capítulo 3.2 del presente escrito titulado ‘Método mixto’.

“Acercarse a ella, desvelarla y conocerla con el fin de mejorarla, pues la realidad es algo que nos viene dado, lo que existe. Es el ámbito en el que se desarrolla la vida del hombre y todo aquello con lo que se relaciona. [...] Este análisis implica saber dónde se está, determinando hacia dónde se quiere ir y estableciendo cómo hacerlo”. (p. 15)

Así pues, tal y como señalan Cebreiro y Fernández (2004: 667), conviene emplear un estudio de caso cuando el objeto que se quiere indagar está difuso, es complejo, escurridizo o controvertido. Asimismo, esta metodología permite analizar aquellos problemas o situaciones que presentan múltiples variables y que, además, están estrechamente vinculadas al contexto en el que se desarrollan. Por su parte, Robert K. Yin<sup>29</sup> (1989) afirma que es apropiado aplicar esta metodología cuando se investigan temas que se consideran novedosos; sobre todo si la indagación se orienta a conocer un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real. A tal respecto, las fronteras existentes entre el fenómeno objeto de estudio y su contexto no suelen estar claramente delimitadas pero, al emplear la presente metodología, el investigador puede aproximarse a la cuestión de manera más profunda y obteniendo un conocimiento más amplio. (Chetty, 1996)

Igualmente, Crespo (2000) sostiene que la discusión del caso es una mezcla de retórica, diálogo, inducción, intuición y razonamiento, concretando que: “el estudio de caso utiliza instrumentos técnicos y estima con prudencia su validez y factibilidad, teniendo en mente las circunstancias culturales e históricas concretas y, sobre todo, la personalidad de quienes componen la firma”. (como se citó en Yacuzzi, 2005: 3) Del mismo modo, Robert K. Yin (1994) define el estudio de caso como:

“Una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y sus contextos no son claramente evidentes [...] Trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales; y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de

---

<sup>29</sup> Es un científico social estadounidense y presidente de COSMOS Corporation, conocido por su trabajo en la investigación de estudio de caso, así como la investigación cualitativa. Es, sin duda, uno de los investigadores contemporáneos que ha obtenido mayor relevancia y reconocimiento. Tanto es así que Google Scholar clasificó sus trabajos como los segundo más citados. Para más información, véase: <https://en.wikipedia.org/RobertK.Yin>

triangulación<sup>30</sup>; y, a su vez, se beneficia del desarrollo previo de las proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos”. (p. 13, como se citó en Yacuzzi, 2005: 3)

De ahí que Eisenhardt (1989) señale que el estudio de caso es una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares<sup>31</sup>. Por eso, los investigadores educativos lo comenzaron a utilizar una vez superaron el debate sobre su legitimidad, debido a que la validez y fiabilidad han sido resueltos utilizando la estrategia ya citada: la triangulación. En este sentido, Arias (2000) plantea que: “la principal meta de la metodología de caso es controlar el sesgo personal de los investigadores y cubrir las deficiencias intrínsecas de un investigador singular o una teoría única, o un mismo método de estudio, y así incrementar la validez de los resultados”. (p. 8) Esto significa que la credibilidad de los datos depende, en gran medida, de la formación, la sensibilidad, las habilidades metodológicas y la capacidad ética del investigador. Por su parte, Pérez (1994) define el estudio de caso como una descripción intensiva, holística<sup>32</sup>, heurística<sup>33</sup> y que pretende analizar una entidad singular, un fenómeno o una unidad social. Es una metodología particularista, descriptiva y se basa en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de datos. (p. 85, como se citó en Álvarez y San Fabián, 2012: 3) De este modo, el estudio de caso trata de ilustrar la peculiaridad y particularidad de cada realidad o situación a través de una descripción densa y fiel del fenómeno investigado.

No obstante, el éxito de este planteamiento metodológico está relacionado con el cumplimiento de una serie de requisitos y condiciones, junto con el papel crucial que posee el investigador durante todo el proceso, el cual tiene la posibilidad de innovar y transformar la situación de partida. Igualmente, permite descubrir un hecho o un proceso arrojando luz sobre cuestiones sutiles, ayuda a desvelar significados profundos y desconocidos y orienta en la toma de decisiones. A su vez, es valioso para informar sobre las realidades educativas, permite comprender los procesos internos, descubrir dilemas o contradicciones, y, de igual forma, necesita triangular la información recogida para evitar

---

<sup>30</sup> La triangulación se refiere al uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos) de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno.

<sup>31</sup> El objeto de estudio de esta investigación son los estudiantes de español como lengua extranjera.

<sup>32</sup> El vocablo *holístico* hace referencia a que el investigador observa la realidad social desde una perspectiva profunda para ofrecer una visión total del fenómeno estudiado, reflejando la complejidad de este.

<sup>33</sup> Por *heurístico* se entiende que el estudio de caso intenta, en todo momento, que el lector comprenda el fenómeno social sin seguir un enfoque hipotético.

que el sesgo de investigador influya en la investigación científica. (Álvarez y San Fabián, 2012)

A tal respecto, se debe matizar que el investigador se mantiene cercano al ‘realismo’, puesto que, al utilizar los métodos óptimos de búsqueda y análisis de las evidencias es posible que llegue a desarrollar teorías confiables. Por eso, el indagador puede convertirse en un científico siempre y cuando delimite correctamente el objeto de estudio y aplique el método adecuado<sup>34</sup>. Asimismo, se considera una metodología muy adecuada para los investigadores individuales que realizan su trabajo a pequeña escala, como es nuestro caso. (Bonache, 1999)

No obstante, se debe tener presente que el estudio de caso no permite generalizar sus conclusiones a toda la población, bien sea por las razones del pequeño tamaño de la muestra o por la falta de representatividad de los casos elegidos. Con lo cual, no debe utilizarse para evaluar la incidencia de un fenómeno; de ahí que algunos autores prefieran hablar de transversalidad en vez de generalización. (Maxwell, 1998, como se citó en Martínez, 2006: 173) Por este motivo, se considera el estudio de caso como la etapa preliminar a una investigación que posteriormente buscará resultados más generales a través de los medios estadísticos adecuados. (Yacuzzi, 2005)

De igual forma, el investigador considera que la realidad social es un elemento construido por el ser humano, y, en consecuencia, él mismo no puede permanecer distante al fenómeno social en el cual está interesado. Sin embargo, tal y como se ha adelantado, debe adoptar el papel de ‘instrumento para la recolección de datos’, posición que le permite acercarse a dicho fenómeno para ser capaz de descubrir, interpretar y comprender la perspectiva de los participantes. (Shaw, 1999) Aun así, las críticas que ha recibido la metodología de estudio de caso son numerosas y suelen hacer referencia a la carencia de rigor, pues según estos planteamientos, se permite que el punto de vista del investigador influya en la dirección de los encuentros y en las conclusiones de la investigación. A su vez, añaden que es la investigación proporciona pocas bases para la generalización y que, en muchas ocasiones, adquiere demasiada amplitud.

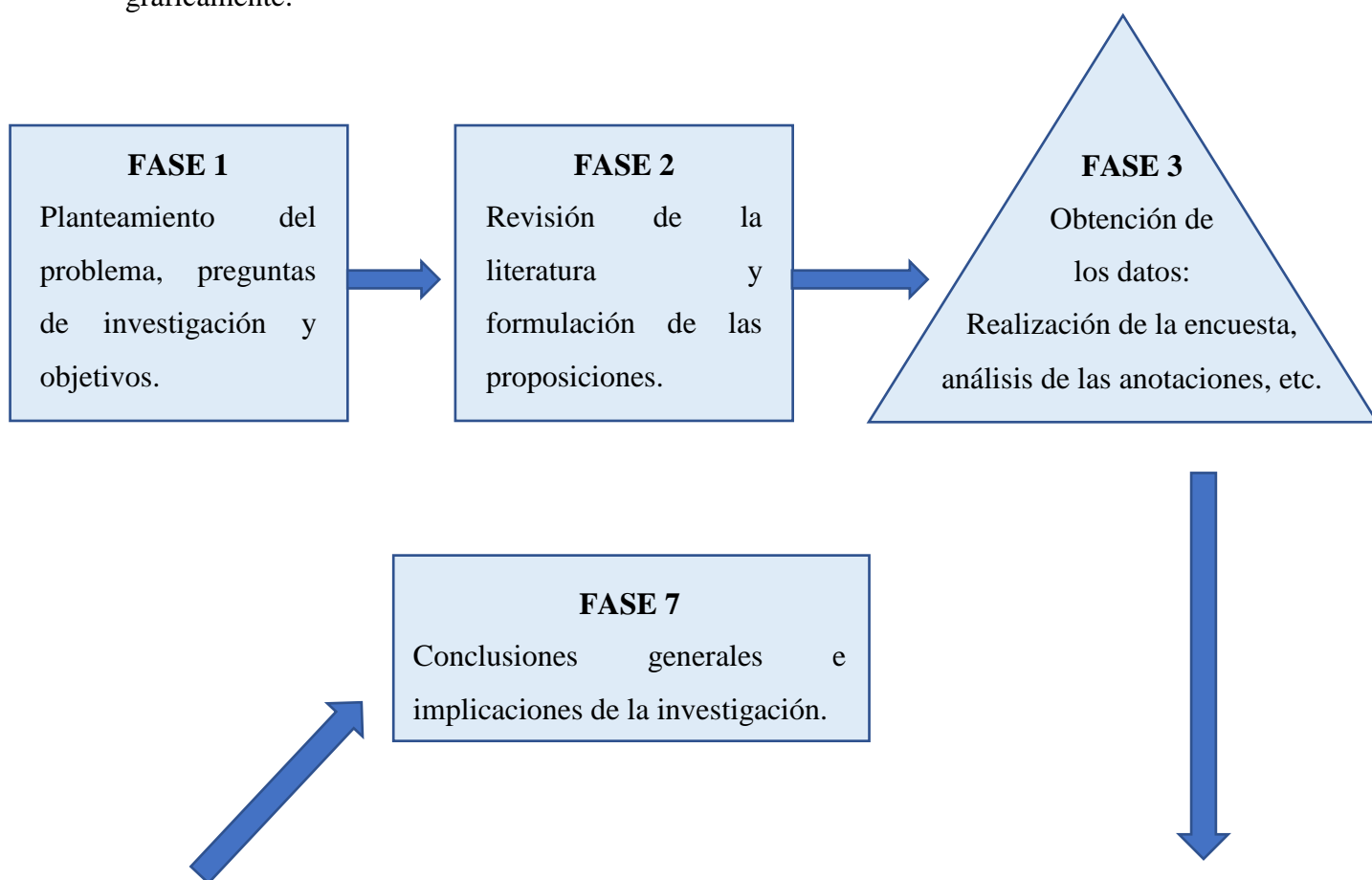
En consecuencia, la credibilidad de las conclusiones obtenidas se basa, en última instancia, en la calidad misma de la investigación desarrollada. De ahí la importancia de diseñar el estudio de caso de una forma apropiada para superar todas estas limitaciones. A tal respecto, la calidad y la objetividad de una investigación científica se mide a través

---

<sup>34</sup> En la presente investigación se hace uso de los métodos mixtos.

de dos criterios: la validez y la fiabilidad de sus resultados. Por un lado, la validez es un instrumento de medición que determina la exactitud de los datos y valora si el resultado obtenido en un estudio es el adecuado. Por otro lado, la fiabilidad se refiere a la consistencia interna de la medida; es decir, se analiza si ésta se halla libre de errores aleatorios y, por ende, proporciona resultados estables y consistentes. (Martínez, 2006)

Para que esto ocurra, la metodología protocoliza todas y cada una de las tareas, los instrumentos y los procedimientos que se van a llevar a cabo durante el proceso de investigación y se especifican las reglas generales y específicas que se van a seguir. (Sarabia, 1999, p. 235, como se citó en Martínez, 2006: 175) En este sentido, Robert. K. Yin (1989) establece un protocolo riguroso para llevar a cabo la investigación de estudio de caso, que se compone de los siguientes elementos: las preguntas del estudio, las proposiciones, su unidad de análisis y la lógica que vincula los datos con las proposiciones y los criterios para interpretar los hallazgos. Para facilitar la comprensión de estos procedimientos, se incluye, a continuación, un esquema que lo representa gráficamente:



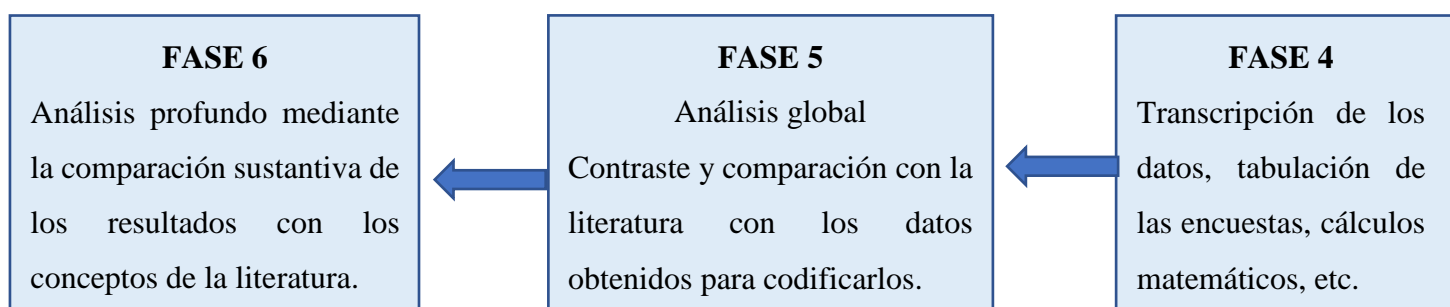


Figura 2: Procedimiento metodológico de la investigación.

Fuente: Elaboración propia, basada en Shaw (1999: 65).

A grosso modo, se establecen así tres fases generales, comenzando por la pre-activa. En esta primera etapa se tienen en cuenta los fundamentos epistemológicos, los objetivos pretendidos, la información de la que se dispone, los criterios de selección de los casos, las influencias del contexto donde se han desarrollado los estudios, los recursos y las técnicas que se han de necesitar, junto con la concreción de una temporalización aproximada. La segunda fase corresponde a la interactiva, la cual engloba el trabajo de campo, los procedimientos y el desarrollo del estudio. Concretamente en esta etapa, las principales preocupaciones del investigador suelen estar relacionadas con la recopilación, la reducción y la relación de la información recogida. En tercer y último lugar, la fase pos-activa hace referencia a la elaboración del informe del estudio final. (Álvarez y San Fabián, 2012)

Así pues, siguiendo el presente protocolo, el estudio de caso debe ir precedido por el desarrollo de una teoría que permita la observación, pues todo buen diseño incorpora una fundamentación teórica. Se necesita partir de una base teórica para concretar qué preguntas conviene realizar y decidir qué datos son relevantes, dado que sin la presencia de marco teórico los casos se convierten en una sucesión de anécdotas; esto es: un conjunto de datos y detalles que giran en torno a una organización o situación en particular, con significado solo para los grupos de interés involucrados.

Por eso, se parte de un modelo teórico que permite al investigador estudiar el fenómeno y elaborar un conjunto de hipótesis derivadas de esta fundamentación teórica. De este modo, tales hipótesis se contrastan con la muestra representativa seleccionada, a la vez que se cuidan con rigurosidad los datos e indicadores obtenidos para que midan— dentro de sus propias limitaciones— de forma fidedigna las variables teóricas indicadas

en las hipótesis previamente planteadas. (Bonache, 1999) En este sentido, el marco teórico explica, predice y deleita, pero, al fin y al cabo, si el investigador tiene como objetivo desarrollar una teoría para enriquecer el mundo académico, que es uno de los objetivos principales de la presente investigación, debe poner el acento en las problemáticas no identificadas para poder resolverlas gracias a la aportación de la investigación científica. (Weick,1989, como se citó en Yacuzzi, 2005: 11)

### **3.2 Método mixto**

Durante gran parte del pasado siglo XX, el único soporte que permitía ver y analizar la realidad en la investigación científica era el paradigma cuantitativo, sobre el cual sustentaba la totalidad de los estudios. No obstante, a partir de la segunda mitad de esta centuria, surgieron dudas acerca de la eficacia de este enfoque para investigar la compleja realidad social, en todas y cada una de sus dimensiones. A raíz de esto, comenzaron a emerger las vacilaciones y, en consecuencia, se conformó un escenario de debate entre los investigadores, con el objetivo de determinar qué paradigma era el más adecuado para observar, describir y analizar los fenómenos objeto de estudio. En este sentido, la preocupación principal era determinar si podría ser posible estudiar dichas cuestiones —en su totalidad y con su complejidad intrínseca— a través de la reducción numérica que plantea el método cuantitativo.

En efecto, se advirtió que no siempre era conveniente utilizar diseños experimentales o cuasi experimentales, especialmente en el ámbito educativo, pues no existen muestras representativas de la sociedad y, por tanto, no es viable plantear generalizaciones que se pretenden establecer por medio de este paradigma. A tal respecto, Amado (2010) añade que:

«La complejidad del fenómeno educativo se muestra irreconciliable con una concepción restricta y positivista de ciencia. Por el contrario, exigirá un concepto más abierto, reclamará la caracterización de diversos paradigmas y pedirá una reflexión sobre el lugar complementario de cada uno de ellos en el cuadro de una racionalidad emergente que no debe perder el sentido de la complejidad de los fenómenos humanos». (p. 128, como se citó en Díaz, 2014: 9)

Justamente, fue esta comprobación de las limitaciones del método cuantitativo<sup>35</sup> las que dieron cuenta de la complejidad que supone estudiar y analizar los fenómenos sociales. De este modo, numerosos investigadores buscaron otras posibilidades para aproximarse a esta cuestión; de ahí la tendencia hacia la utilización de diseños enmarcados en el paradigma cualitativo<sup>36</sup>. Este planteamiento permite, si lo comparamos con el método anterior, la descripción y la explicación de los fenómenos de manera más completa, en función de su naturaleza heterogénea y multidimensional. Emerge, por tanto, en un intento por describir, comprender y explicar los fenómenos sociales en su mayor profundidad y complejidad; es decir, estudiar el objeto de estudio dentro de su contexto y realidad. De esta forma, se logra una mejor interpretación gracias a que el fenómeno no es abstraído ni aislado de su contexto natural en el que se produce y, por ende, estas condiciones favorecen una mayor aproximación y comprensión de este. (Denzin y Lincoln, 2005, como se citó en Díaz, 2014: 10)

No obstante, más allá de la riqueza y de la especialidad de ambos ángulos metodológicos, estos pueden ser concebidos de modo opuesto e irreconciliable o bien complementario. Por eso, tras plantearse la posibilidad de concebir el proceso de investigación desde una postura reconciliadora, surgió una tercera vía metodológica: los métodos mixtos<sup>37</sup>. (Brewer; Hunter, 1989; Greene; Caracelli; Graham, 1989, como se citó en Núñez, 2017: 634) Así pues, partiendo de un escenario de dualidad en el seno de la investigación científica, se asiste al surgimiento de métodos mixtos, como recurso para mediar en la guerra de los paradigmas. La dicotomía metodológica planteada durante gran parte del siglo XX obligaba a los investigadores a optar por un método u otro, pero con la aparición de métodos mixtos como estrategia de medición se ha logrado alcanzar una postura más flexible y enriquecedora.

---

<sup>35</sup> Las estrategias metodológicas cuantitativas se originan y desarrollan en el seno del denominado paradigma positivista, pos positivista o naturalista. Parten del método hipotético deductivo y enfatizan el uso de estadísticas sociales con el fin de encontrar patrones de regularidad en los fenómenos, así como el estudio de las posibles relaciones causales entre variables. Se valen, primordialmente, de datos cuantitativos extraídos de fuentes bibliográficas, entre las que destacan: los censos, el catastro, las encuestas, y más recientemente de los registros conocidos como Big Data.

<sup>36</sup> Por su parte, las estrategias metodológicas cualitativas parten del método hipotético deductivo, de la inducción o alguna combinación de ambos. No obstante, procuran comprender y aproximarse lo máximo posible al fenómeno social, teniendo en cuenta la perspectiva de los sujetos involucrados. En este caso, los datos pueden provenir de las entrevistas, etnografías, documentos, fotografías, filmaciones, páginas web, entre otros. Para más información véase en: Forni y de Grande, 2020.

<sup>37</sup> Este método se conoce como “multi-métodos” (*multi-methods*), “multi-estrategia” (*multi-strategy*) o “metodología mixta” (*mixed-methodology*). (Bryman, 2006, como se citó en Núñez, 2017: 635)

El origen de estos planteamientos se remonta al surgimiento de la noción de triangulación<sup>38</sup>, que comenzó a plantearse por los teóricos durante la década de 1950. (Forni y de Grande, 2020: 160) No obstante, la obra titulada *Mixed Methodology. Combining Qualitative and Quantitative Approaches*, escrita por dos psicólogos sociales y profesores de metodología de la investigación, Abbas Tashakkori y Charles Teddlie en 1998, ha sido considerada como punto de partida de este método.<sup>39</sup> Consecuentemente, el nacimiento del nuevo método se documenta a finales del siglo XX y durante la primera década del siglo XXI; por lo que, justamente, dada su corta edad, se constituye como una propuesta en pleno proceso de construcción y de consolidación. (Díaz, 2014: 11) Los métodos mixtos se encuentran todavía en un estadio de desarrollo y estabilización; por una parte, debido al uso diverso que hacen los investigadores de este planteamiento, y por otra parte, a causa de los numerosos debates que este método ha suscitado entre la comunidad científica. (Núñez, 2017: 636)

En otro orden de ideas, Creswell (2015: 2, como se citó en en Forni y de Grande, 2020: 168), que es considerado como uno de los principales propulsores y difusores del paradigma, afirma que el objetivo principal de esta nueva perspectiva consiste en reunir tanto datos cuantitativos como cualitativos, de forma que éstos se integren armoniosamente en la investigación para, posteriormente, realizar las interpretaciones correspondientes basadas en la combinación de las fortalezas de ambos. De este modo, Creswell y Plano Clark (2011: 5, como se citó en Forni y de Grande, 2020: 169) afirman que el método consiste en:

- recoger y analizar persuasiva y rigurosamente tanto los datos cualitativos como cuantitativos, basados en las preguntas de investigación;
- mezclar los dos tipos de datos concurrentemente a través de su combinación o fusión secuencialmente, al construir uno sobre el otro;

---

<sup>38</sup> El concepto de triangulación metodológica ha sido utilizado desde mediados del siglo pasado en diferentes textos académicos. No obstante, el término aparece por primera vez en la publicación de Webb, E., Campbell, D., Schwartz, R. y Sechrest, L. (1966): *Unobtrusive Measures Nonreactive Research in the Social Sciences*. Chicago: Rand McNally. Asimismo, los dos documentos que particularmente han influido positivamente en el desarrollo de la triangulación han sido el libro de Denzin, N. (1978): *The research Act*. Nueva York: McGraw Hill.; junto con el artículo de Jick, T. (1979): «Mixing qualitative and quantitative methods. Triangulation in action». *Administrative Science Quarterly*, 24 (4): 602-661.

<sup>39</sup> En este sentido, en las pasadas décadas se han publicado numerosos estudios que abordan el nuevo paradigma, lo que desembocó en la creación de dos revistas académicas especializadas: el *Journal of Mixed Methods Research* en 2017 y *Mixed Method International Research Association*, en 2013.

- otorgar prioridad a uno o a ambos tipos de datos, según lo que se enfatiza en la investigación;
- utilizar estos procedimientos en un solo estudio o en múltiples fases de un programa de estudio;
- enmarcar estos procedimientos dentro de las visiones filosóficas del mundo y lentes teóricas; y
- combinar los procedimientos en diseños de investigación específicos que dirigen el plan para la conducción del estudio.

Igualmente, la utilización de métodos mixtos permite al investigador la posibilidad de que los datos cualitativos aporten significado a los cuantitativos, a la vez que éstos contribuyen en la precisión de los elementos. Si bien es cierto, los puntos débiles que se le atribuyen al paradigma es que se incrementa, considerablemente, la dificultad de desarrollar el estudio, dada la necesidad de que el investigador tenga pleno conocimiento de ambos enfoques. No obstante, esta situación podría ser percibida y considerada como una oportunidad para emprender investigaciones interdisciplinarias que permitan trabajar diferentes áreas de estudio a través de diversas perspectivas metodológicas<sup>40</sup>. (Díaz, 2014: 19)

Por su parte, Onwuegbuzie y Johnson (2004) defienden que: “los métodos mixtos de investigación son formalmente definidos como una clase de investigación donde el investigador mezcla y combinan técnicas, métodos, aproximaciones, conceptos, y lenguaje cuantitativos y cualitativos”. (p. 17) Pese a ello, cabe señalar tres cuestiones de suma importancia: los métodos mixtos no reemplazan, en ningún caso, de los paradigmas anteriores, sino que coexisten con ellos; en segundo lugar, su propósito—como bien se acaba de adelantar— consiste en conjugar y potenciar las fortalezas de los dos enfoques, pues intenta atenuar, en la medida de lo posible, sus debilidades; y, en tercer lugar, ofrecen la posibilidad de lograr una mejor comprensión del problema, más allá de lo que podría ser hallado y explicado en el marco de un solo paradigma. (Díaz, 2014: 12)

Así pues, la ruta predeterminada por métodos mixtos no se diferencia demasiado de lo que implica iniciar un proceso de investigación. A tal respecto, Creswell y Plano (2007, como se citó en Díaz, 2014: 14) han ofrecido un esquema que, más allá de su

---

<sup>40</sup> Precisamente en esta investigación se mezclan dos áreas de conocimiento: la Historia y la enseñanza de ELE.

simplicidad y representación gráfica, permite estructurar y evidenciar las etapas que el investigador afrontará durante la indagación:

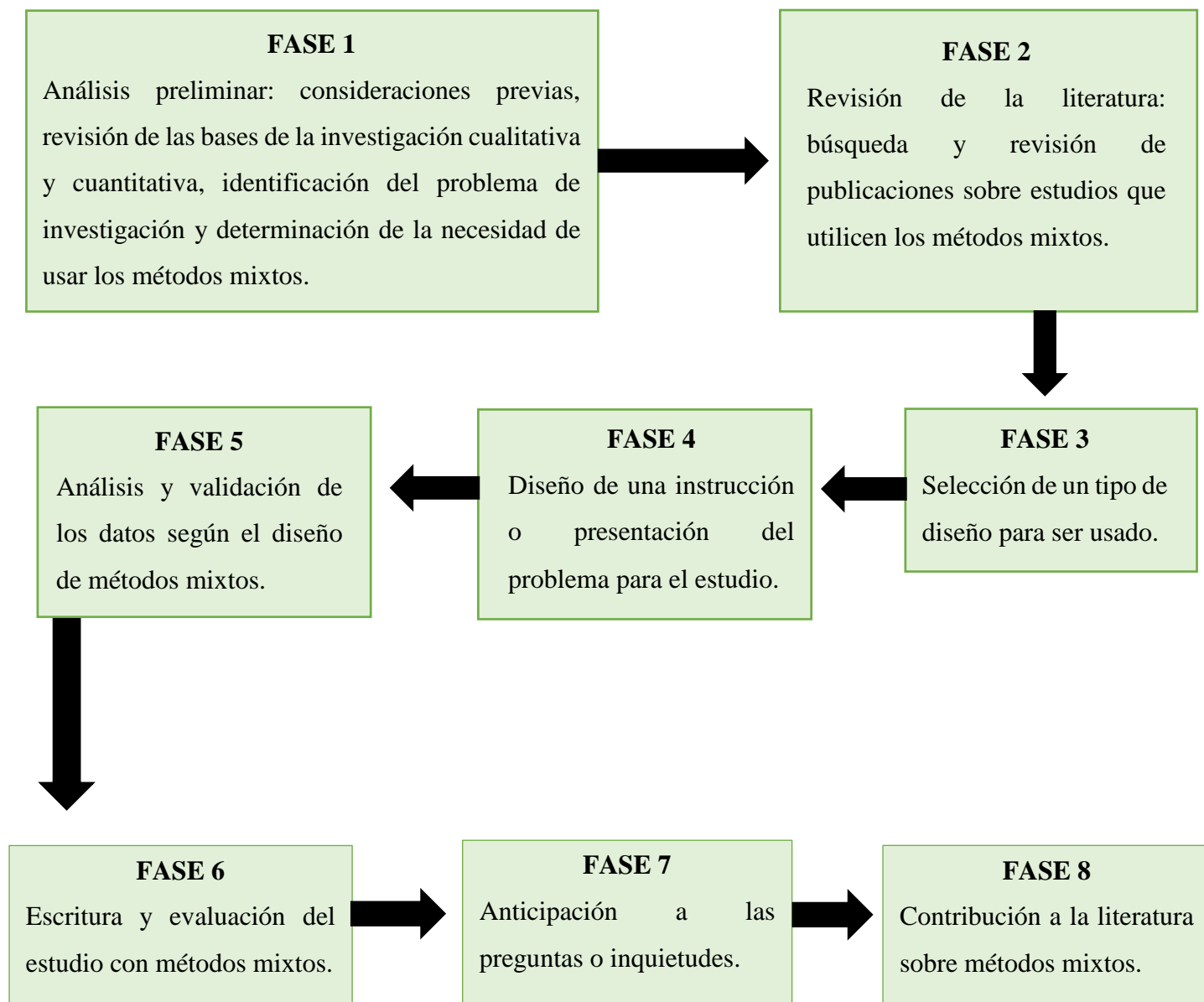


Figura 3: Estructura del proceso de investigación en métodos mixtos.

Fuente: Creswell y Plano, 2007: 3, como se citó en Díaz, 2014: 14.

De igual modo, la legitimidad asociada a la calidad de la investigación se sustenta en elementos que deben formar parte de la investigación, como son: la coherencia interna; la adecuación de los elementos que permita al investigador responder a las preguntas planteadas en un inicio; la fidelidad, es decir, el grado en el que los procedimientos son

implementados de acuerdo con el diseño de la investigación; y la adecuación analítica; esto es adecuar las técnicas al planteamiento efectuado. Asimismo, resulta ser de suma importancia la coherencia endógena y exógena, lo cual significa respetar los criterios planteados por el método mixto y seguir con los principios de articulación básicos en la combinación de los paradigmas cuantitativo y cualitativo<sup>41</sup>. (Díaz, 2014: 17)

En definitiva, es evidente que el pluralismo metodológico y epistemológico se sustenta en la complejidad de las situaciones y relaciones humanas. Por tanto, la preocupación por la búsqueda de técnicas e instrumentos para comprender la realidad debe trascender la rigidez de sus planteamientos para apostar por la funcionalidad. En este sentido, las exigencias de nuestro mundo actual no son las mismas ni parecidas a la de los años precedentes, y, en consecuencia, las formas de responder a estos nuevos retos tampoco pueden ser iguales a las ya conocidas. Por eso, la implementación de métodos mixtos invita a los investigadores a moverse de las zonas de comodidad establecidas por la tradición metodológica para abordar otros fundamentos y perspectivas. Sin embargo, a pesar de percibir el nuevo método como una total revolución en el ámbito que aquí nos concierne, los métodos mixtos deberán ser asumidos también con algunas reservas; reservas que son fruto del traslado a un terreno que aún no es completamente sólido. (Díaz, 2014; Nuñez, 2017)

### **3.3 Encuesta: diseño y estructura de la encuesta**

Una vez realizadas las apreciaciones pertinentes en relación con los métodos mixtos, se abordan, a continuación, las cuestiones referentes a la encuesta. Cabe señalar que esta se presenta como la técnica<sup>42</sup> más utilizada en las investigaciones científicas, y más concretamente, con el uso de la encuesta. Su utilización está tan extendida porque permite aplicarla masivamente para obtener información sobre un amplio abanico de cuestiones, lo cual posibilita la obtención de datos de un modo rápido y eficaz. A tal respecto, García Ferrando (1993) define el vocablo ‘técnica’ como:

---

<sup>41</sup> Igualmente, cabe señalar que el diseño propio de la presente investigación —establecido por el método mixto— se enmarca en el explicativo, el cual consiste en analizar y recoger, primeramente, los datos cuantitativos para, posteriormente, llevar a cabo la fase de estudio cualitativo.

<sup>42</sup> El vocablo “técnica” hace alusión al procedimiento específico que se utiliza para obtención de información.

«El conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características». (como se citó en Casas, Repullo y Donado, 2003: 527)

Asimismo, Sierra Bravo (1994, como se citó en Casas et. al., 2003) afirma que mediante la encuesta se obtienen datos de interés sociológico, los cuales se consiguen a través de la interrogación a un determinado miembro. Consiste, *a grosso modo*, en interrogar o preguntar sobre una gama de sucesos presentes, pasados o futuros a un conjunto de personas. En este sentido, presenta multitud de ventajas, entre las que destaca el ahorro de tiempo y recursos, dado que si se difunde presencialmente, con tan solo un desplazamiento, se pueden obtener multitud de respuestas. No obstante, una desventaja que debe tenerse en cuenta es la dificultad de reunir la muestra en una determinada hora y lugar específicos, cosa que no aconteció en el presente estudio, dado que la encuesta no se difundió personalmente. Concretamente, se divulgó a través de una plataforma digital<sup>43</sup> ahorrando, considerablemente, en tiempo y recursos, pues tan solo era necesario localizar la muestra objeto de estudio<sup>44</sup>. De este modo, con esta técnica el investigador puede observar los hechos desde una perspectiva directa a través de las manifestaciones realizadas; aunque cabe la posibilidad de que la información obtenida no refleje siempre la realidad. Por eso, el interés del estudio no reside tanto en un sujeto concreto sino a la población a la que pertenece.

Respecto al protocolo instaurado por la técnica de la encuesta, cabe apuntar que se han seguido rigurosamente todos y cada uno de los pasos establecidos por la comunidad científica. En primer lugar, se identificó el problema que queríamos tratar, definiéndolo de modo claro y preciso en el marco teórico del presente escrito. Posteriormente, se determinó que la investigación seguiría los planteamientos metodológicos propios de un estudio de caso y los métodos mixtos a través de la técnica de la encuesta. En tercer lugar, se especificaron las hipótesis, es decir, las afirmaciones o proposiciones no probadas planteadas previamente sobre el fenómeno que se intenta explicar<sup>45</sup>. En cuarto lugar, se definieron las variables precisas que iban a aparecer en la encuesta, el cual fue difundido

---

<sup>43</sup> Esta es Google Form.

<sup>44</sup> En tal caso, como es evidente, no es necesario desplazarse físicamente a un lugar en específico, dado que con la difusión de la encuesta se pueden obtener dos datos procedentes de la muestra objeto de análisis y estudio.

<sup>45</sup> Las hipótesis se pueden consultar en el capítulo 1 del presente escrito, titulado 'Introducción'.

a la muestra<sup>46</sup> de estudiantes objeto de estudio. Seguidamente, se diseñó la encuesta— que será analizado en el presente capítulo—, pues el objetivo principal de este paso consiste en traducir las variables empíricas sobre las que se desea información en preguntas concretas. (Casas et al., 2003)

Asimismo, tras realizar estos procedimientos, a través de la encuesta se obtienen una serie de datos, los cuales son objeto de codificación. A grandes rasgos, este proceso consiste en asignar un símbolo a las respuestas emitidas por los sujetos en cada una de las preguntas. Por eso, se establecen una serie de categorías generales que, a su vez, son divididas en subcategorías, las cuales son organizadas por el investigador para que, de esta manera, pueda extraer las conclusiones pertinentes. En esta etapa, la labor del indagador consiste en planificar y seguir los pasos descritos para conseguir que la investigación, en términos generales, sea fiable y válida<sup>47</sup>. En resumen, se parte de la identificación del problema, se determina el diseño de la investigación, se formulan las hipótesis, se selecciona la muestra, se diseña la encuesta de acuerdo con el sujeto investigado, se organiza el trabajo de campo y, por último, se obtienen y se tratan los datos mediante la codificación. (Casas et al., 2003)

Consecuentemente, una vez realizadas las presentes apreciaciones, se procede a describir y analizar exhaustivamente la encuesta aquí propuesta. A tal respecto, cabe señalar que este fue supervisado y corregido, en diversas ocasiones, por la Dra. Sandra Iglesia Martín. De igual forma, en todo momento se tuvo en cuenta la muestra a la que iba dirigida, pues el objeto de estudio son los estudiantes de español como lengua extranjera. Asimismo, se estableció previamente que el nivel de dominio de la lengua española debía ser igual o superior a un B1, dada la complejidad intrínseca que presenta la temática de la encuesta: la Historia. Seguidamente, se definieron qué cuestiones querían conocerse sobre el fenómeno y se determinó como trasladarlas a una pregunta en concreto. Se hizo uso, por tanto, de un lenguaje inteligible, adaptado a un nivel de dominio intermedio de la lengua española.

Además, cada una de las preguntas refleja una sola idea, pues se redactaron de forma clara, inequívoca y precisa, a la vez que se empleó un formato personal y directo. Se eliminaron, por tanto, las preguntas redactadas en forma negativa, pues son más difíciles

---

<sup>46</sup> ‘Muestra’ (Sentís, Pardell, Cobo y Canela, 1995) se define como: “el conjunto de todos los elementos que cumplen ciertas propiedades, de los que se desea estudiar un determinado fenómeno”. (citado por Casas et. al., 2003, p. 146)

<sup>47</sup> La interpretación y análisis de los resultados se realiza en el capítulo 4 titulado: ‘Análisis de resultados’.

de comprender. (Ruiz, 2009) De igual modo, se evitó el uso de palabras o frases ambiguas que pudieran inducir a interpretaciones diversas, junto con la utilización de expresiones coloquiales, puesto que cambian con rapidez y no toda la sociedad conoce su significado.

Tampoco se incluyeron palabras que pudieran estar cargadas de emociones y no se contempló la idea de proponer preguntas que incluyeran cálculos matemáticos o que preguntasen sobre temas excesivamente complejos. (Casas et. al., 2003) En definitiva, las preguntas de la presente encuesta son cortas y, en este sentido Padua (1987 citado por Casas et. al., 2003) llega incluso a precisar el número concreto de palabras que debe poseer una pregunta: no más de 25; máxima que se ha tenido en cuenta para la creación de la presente encuesta.

En otro orden de ideas, tal y como se ha apuntado anteriormente, la encuesta ha sido difundida mediante *Google Forms*<sup>48</sup>, plataforma que permite generar una encuesta, la cual puede ser contestada desde cualquier dispositivo electrónico que tenga conexión a internet. De este modo, se contactaron con diversos sujetos que tenían relación directa con alumnos de español como lengua extranjera; estos son profesores de ELE<sup>49</sup> y academias privadas de español<sup>50</sup>. Gracias a esto, se pudo reunir la cantidad de 63 respuestas, las cuales fueron recogidas entre el día 9 de abril y 3 de mayo del 2021.

Por lo que se refiere al análisis de la presente encuesta (véase el anexo 1), cabe señalar que, a modo introductorio, la investigadora se presenta, detalla por qué está difundiendo la encuesta, determina el número de preguntas y afirma que se respetará la Ley Orgánica 3/2018 de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales (LOPDGDD), la cual garantiza el anonimato en todas y cada una de las respuestas. En este sentido, la encuesta se estructura, principalmente en tres bloques, tal y como se resume en la siguiente tabla:

---

<sup>48</sup> Es un software de administración de encuestas que se incluye como parte del paquete gratuito de editores de documentos de Google. La aplicación permite a los usuarios crear y editar encuestas en línea y la información se recopila automáticamente en una hoja de cálculo.

<sup>49</sup> En este sentido, especial mención merece la difusión que realizaron la Dra. Sandra Iglesia Martín y la Dra. Alicia Madrona Cao, las cuales difundieron la encuesta a los alumnos que estudian español el Servei Lingüístic de la Universitat Rovira i Virgili.

<sup>50</sup> La presente encuesta se difundió entre los alumnos de la Academia La Pagoda (Valencia) y la Academia Costa de Valencia, ambas acreditadas como centros por el Instituto Cervantes. A su vez, la encuesta se divulgó a conocidos que estudian el español como lengua extranjera, por lo que no toda la muestra objeto de estudio proviene de las fuentes previamente citadas.

BLOQUE	CATEGORÍA	PREGUNTAS
1	Datos personales	1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7
2	La Historia	8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16
3	El Franquismo	17, 18, 19, 20, 21 y 22

Tabla 1: Estructura de la encuesta.

Fuente: Elaboración propia.

A tal respecto, en el bloque 1 se incluyen las preguntas relacionadas con los datos personales, pues las cuestiones interrogan sobre la edad, la lengua materna, el nivel de español, los idiomas que conoce, los estudios previos y la profesión del encuestado, todas ellas, excepto una, formuladas en un formato abierto. Cabe señalar que por pregunta abierta se entiende que no se proponen opciones de respuesta, de modo que el investigado posee total libertad para responder a la cuestión. De esta forma, se recoge una información más detallada y requiere, a su vez, menor esfuerzo de formulación. Aunque entre las desventajas destaca que para el investigador las preguntas abiertas son más difíciles de codificar y analizar. (Casas et. al., 2003) No obstante, en este bloque se incluye una pregunta cerrada, en la que el alumno debe señalar con qué sexo se identifica, ofreciendo como opciones «masculino», «femenino» y «otro».

Seguidamente, analizando el bloque 2 de la encuesta cabe apuntar que se preguntan, en primer lugar, las cuestiones más generales para proseguir con las específicas que son, en esta ocasión, las referentes al franquismo. En este sentido, la octava y novena pregunta se formulan siguiendo lo propuesto por la escala de Likert, una herramienta de medición que, a diferencia de las respuestas dicotómicas que proponen la opción de «si» o «no», permite medir actitudes y conocer el grado de conformidad del encuestado hacia un fenómeno en específico.

Por eso, se presenta como una técnica especialmente útil si se pretende que la persona matice su opinión, dado que las categorías de respuesta sirven al investigador para capturar las opiniones y los posicionamientos de los encuestados hacia dicha afirmación. De igual forma, previo al planteamiento de las preguntas, se determina qué significado poseen cada uno de los números de la escala, que concretamente son: 1 «totalmente en desacuerdo», 2 «parcialmente en desacuerdo», 3 «ni en desacuerdo ni en acuerdo», 4 «parcialmente de acuerdo» y 5 «totalmente de acuerdo». Así pues, las afirmaciones

propuestas son: ‘me interesa la Historia’ y ‘la Historia puede ayudarme a aprender español’.

Respecto a la pregunta número 10, cabe señalar que esta proporciona al encuestado una lista con una serie de alternativas, es decir, se presentan un número de opciones que permite al interrogado posicionarse en un continuo. Esto se conoce dentro de la comunidad científica como pregunta de selección múltiple, dado que el investigador ofrece un abanico de respuestas<sup>51</sup>. No obstante, el inconveniente que posee este modelo de pregunta es la dificultad cognitiva y motivacional para contestar, sobre todo si la lista de alternativas propuestas es extensa, cosa que no ocurre en la presente encuesta. (Ruiz, 2009) Concretamente, el enunciado de esta pregunta dice así: ‘¿Qué periodos de la Historia te interesan más? (marca las opciones que correspondan)’ proporcionando como posibles respuestas seis opciones: «Prehistoria», «Antigua», «Medieval», «Moderna», «Contemporánea» y «Ninguno»<sup>52</sup>.

Prosiguiendo con el análisis del bloque 2, la pregunta número 11 presenta un formato cerrado, pues el estudiante tan solo debe señalar una de las opciones: «mucho», «bastante», «poco» o «nada» para responder a la pregunta de: ‘¿Conoces la historia de tu país?’. Igualmente, la número 12 posee la misma estructura, pero en esta ocasión se proponen tan solo dos opciones de respuesta: «sí» y «no», dado que la pregunta es: ‘¿Has trabajado la Historia de España en tus clases de español?’. En este sentido, esta cuestión tiene una gran importancia en la investigación aquí planteada, ya que es la que condiciona las siguientes preguntas; estas son la número 13, 14, 15 y 16. Es decir, dependiendo de la respuesta del encuestado, este deberá responder a unas cuestiones u otras. En la pregunta número 13, de tipo abierto, el encuestado debe contestar a: ‘Si has respondido SÍ<sup>53</sup> en la pregunta número 12, ¿Qué temas de la Historia de España habéis trabajado?’. De igual forma, la pregunta número 14 se enuncia: ‘Si has respondido SÍ en la pregunta número 12, ¿Cómo habéis trabajado la Historia de España? (marca las opciones que correspondan)’. Es, por tanto, una respuesta de selección múltiple y las opciones propuestas por el investigador son: «con textos escritos», «fotografías», «documentales»,

---

<sup>51</sup> En esta encuesta se recalca el formato de selección múltiple mediante la frase ‘marca las que correspondan’, evitando así posibles errores de interpretación.

<sup>52</sup> Especial hincapié merece esta opción de respuesta, pues se contempla la posibilidad de que al estudiante no le interese la Historia. De este modo, se evita que el sesgo del investigador interfiera en la respuesta del estudiante.

<sup>53</sup> Se hace uso de la mayúscula para recalcar la importancia que posee, en este caso, la respuesta de la pregunta 12.

«películas», «conferencia o charla», «conversación no planificada», «a través del presente», «no lo sé» y «otros».

La pregunta número 15, a diferencia de las dos anteriores, enuncia: ‘Si has respondido NO en la pregunta número 12, ‘¿Te gustaría aprender español a través de la Historia de España?’ y es de tipo cerrado, pues el investigado debe elegir una de estas opciones: «sí», «no» o «no estoy seguro/a». Seguido de la última pregunta del bloque 2, que dice así: ‘Si has respondido NO en la pregunta número 12, ¿Cómo te gustaría trabajar la Historia de España? (marca las opciones que correspondan)’, la cual es una pregunta de respuesta múltiple, en la que se proponen las mismas opciones que en la pregunta número 14, añadiendo, tan solo, la opción de «no me gustaría trabajar con la Historia de España»<sup>54</sup>.

Trasladándonos al análisis del bloque 3, el cual lleva por título ‘el Franquismo’, este inicia con la pregunta número 17, la cual formula: ‘¿Quién fue Francisco Franco Bahamonde?’. Es una pregunta de tipo abierto, es decir, el investigador no condiciona la respuesta del encuestado de ningún modo, a la vez que no se proporcionan ‘pistas’ sobre qué debe contestar el investigado en las siguientes cuestiones. Paralelamente, en la número 18, de tipo cerrado, se pregunta: ‘En España durante 1939-1975 hubo una:’, y las posibles respuestas, de las que tan solo debían marcar una son: «monarquía parlamentaria», «dictadura», «república», «monarquía absoluta» y «no lo sé». Seguidamente, en la pregunta número 19 se plantea una pregunta de respuesta múltiple, y el enunciado dice así: ‘Las características del franquismo son (marca las opciones que correspondan):’. A tal respecto, las opciones de respuesta son: «separación de poderes (poderes del estado: legislativo, ejecutivo y judicial)», «represión y violencia», «iglesia católica», «partido único», «libertad de expresión», «ejército», «sufragio universal (en las elecciones votan todos)»<sup>55</sup>, «autoritarismo» y «no lo sé».

En la pregunta número 20, de nuevo cerrada, se pregunta: ‘¿Te gustaría aprender sobre el Franquismo?’, en la que el encuestado debe responder «sí», «no» o «no estoy seguro/a». Así pues, si la respuesta a esta pregunta es afirmativa, el alumno debe responder a la cuestión número 21, la cual enuncia: ‘Si has respondido SÍ en la pregunta número 20, ¿Qué te gustaría aprender sobre el Franquismo?’, por lo que estamos ante una pregunta de carácter abierto. Finalmente, en la última pregunta, la número 22, con el

---

<sup>54</sup> De nuevo, se incluye esta opción para no condicionar la respuesta del estudiante, pues cabe la posibilidad de que a este no le interese estudiar el español a través de la Historia.

<sup>55</sup> En esta opción y en la primera se añade entre paréntesis una explicación del vocablo propuesto, dado que puede ser que los encuestados desconozcan el significado de tales conceptos.

enunciado: ‘¿Quieres añadir algo?’ se deja abierto un espacio para que los encuestados, si así lo consideran, puedan añadir un comentario y, por último el investigador, a modo de cierre, agradece la participación de los alumnos que han participado en la encuesta.

Igualmente, cabe señalar que todas las preguntas se programaron de modo que el encuestado tenga que contestarlas obligatoriamente, exceptuando las preguntas 6 y 7 del bloque 1, pues cabe la posibilidad de que el investigado tuviera estudios previos y no una profesión, o viceversa. Asimismo, en el bloque 2 las preguntas 13, 14, 15 y 16 no se programaron como obligatorias, pues las presentes están condicionadas por la pregunta número 12; es decir, dependiendo de la respuesta a esta pregunta, el alumno debe contestar a las preguntas 13 y 14 si su respuesta era afirmativa. Pero si, por el contrario, su respuesta es negativa, debe responder a las preguntas 15 y 16. Asimismo, en el bloque 3 la pregunta 21 tampoco es obligatoria pues depende, al igual que ocurre con el bloque anterior, de la respuesta del encuestado a la pregunta número 20. Por último, la pregunta número 22 no se establece como obligatoria, dado que cabe la posibilidad de que el alumno no considere oportuno añadir un comentario.

#### **4 Análisis de los resultados**

En este capítulo se aborda el análisis de los datos obtenidos mediante la difusión de la encuesta. A tal respecto, la encuesta se ha dividido, principalmente, en tres bloques: la muestra, la Historia y el franquismo. De este modo, consecuentemente, el análisis de las respuestas obtenidas se estructurará de modo que el lector, en un primer lugar, se aproxime al perfil de los alumnos que han sido objeto de estudio, para proseguir con el análisis de las cuestiones generales formuladas en el bloque 2 y finalizar, así, con preguntas relacionadas con el periodo dictatorial que transformó a España desde el año 1939 hasta el año 1975.

##### **4.1 Bloque 1: la muestra**

En la presente investigación, tal y como se ha adelantado en el capítulo precedente, se han obtenido un total de 63 respuestas, todas ellas procedentes de estudiantes de español como lengua extranjera. De este modo, el bloque 1 trata de analizar qué características posee la muestra objeto de estudio, de modo que se examina la edad

de los alumnos, el sexo, la lengua materna, el nivel de español que poseen, los idiomas que conocen y, se analiza qué estudios previos han cursado y cuál es su profesión.

Respecto a la edad de los alumnos, cabe señalar, tal y como se observa en la Figura 4, que 26 de estos alumnos tienen entre 22 y 24 años; esto representa el 41,3% de la muestra. Asimismo, 5 estudiantes tienen 21 años (7,9%), seguido del grupo de edad de 25 y 26 años (cuatro alumnos respectivamente, representando un 6,3% en cada grupo de edad), junto con tres alumnos de 30 años (4,8%).

Igualmente, se han localizado dos alumnos en los siguientes grupos de edad: 18, 31, 33 y 39 (lo que corresponde con el 3,2% para cada año). Por su parte, tan solo se ha recogido la muestra de un solo alumno (1,6%), de las siguientes edades: 19, 20, 27, 29, 34, 37, 38 44, 46, 53, 57, 58 y 59 años, respectivamente. Así pues, se puede afirmar que la muestra, en cuanto a la edad, es variada, pues abarca desde los 18 años hasta los 59. No obstante, cabe hacer especial mención a que gran parte de los estudiantes pertenece al grupo poblacional de entre 21 y 26 años (los alumnos pertenecientes a estos grupos de edad suman un 61,8%), condicionado, posiblemente, por los entornos en los que se ha difundido la encuesta, que son las diferentes instituciones universitarias de la Universitat Rovira i Virgili, así como las dos academias privadas, ambas citadas previamente.

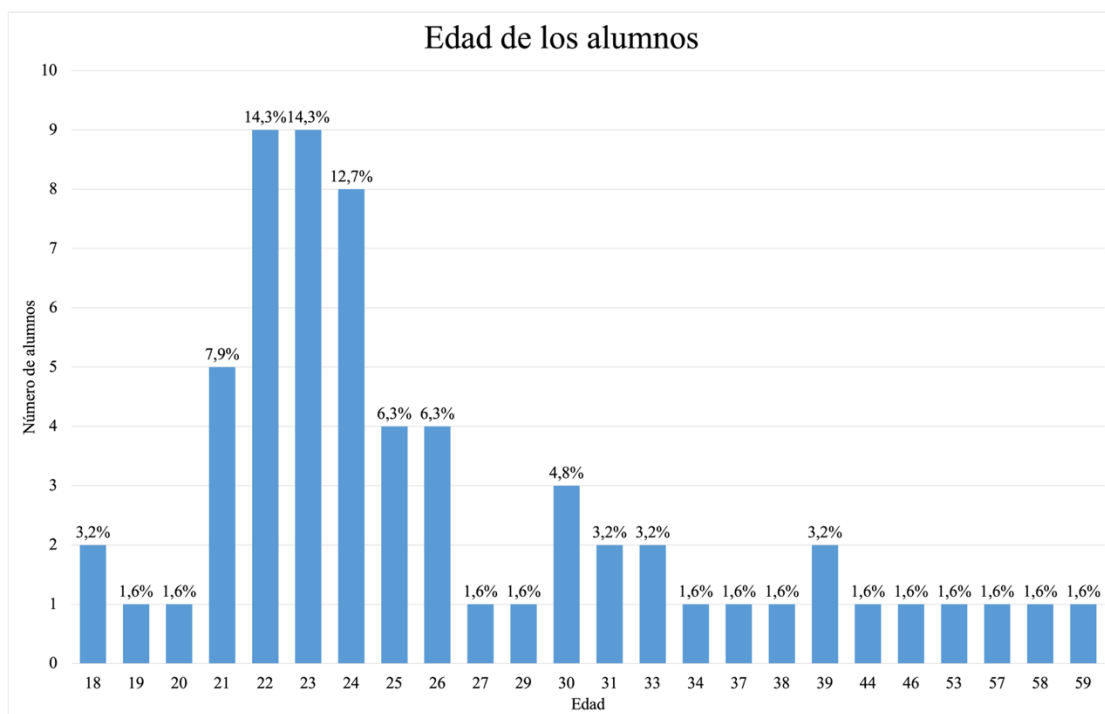


Figura 4: Edad de los alumnos

Seguidamente, analizando el sexo de la muestra estudiada, tal y como se puede observar en la Figura 5 existe una mayoría de encuestados que señalan la opción de «femenino», concretamente un 74,6%, que equivale a 47 personas. En contraposición, el 25,4% ha marcado la casilla de «masculino» (estos son 16 alumnos), a diferencia de la categoría «otro», que no ha sido señalada por ninguno de los alumnos.

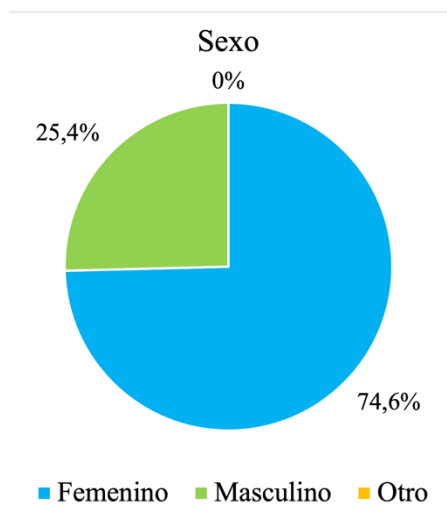


Figura 5: Sexo  
Fuente: Elaboración propia

En la tercera pregunta de la encuesta interrogamos a los encuestados sobre su lengua materna, y, a tal respecto (véase la Figura 6) 16 alumnos señalaron como lengua materna el italiano (representando un 25,4% del total); seguido de 8 alumnos que tienen como lengua materna el francés, el alemán y el chino (12,7% en cada una de las lenguas). De igual forma, 7 alumnos tienen como lengua materna el inglés (11,1%), junto con los 5 estudiantes cuya lengua materna es el ruso (7,9%). En menor medida, dos alumnos tienen como lengua materna el polaco, el portugués, el coreano y el neerlandés (representando un 3,2% respectivamente); junto con un alumno cuya lengua materna es el árabe, uno el japonés y uno el holandés (1,6%). De este modo, al igual que ocurre

<sup>56</sup> A modo de ilustrar de manera más efectiva los resultados, se ha utilizado la herramienta *Excel*. Este programa informático, distribuido y desarrollado por Microsoft Corp, cuenta con hojas de cálculo, tablas calculares y herramientas gráficas que permiten transformar los resultados en gráficos.

con las edades, se detecta una gran variedad de nacionalidades en la muestra seleccionada, aunque destaca, por encima del resto, los alumnos que poseen como lengua materna el italiano.

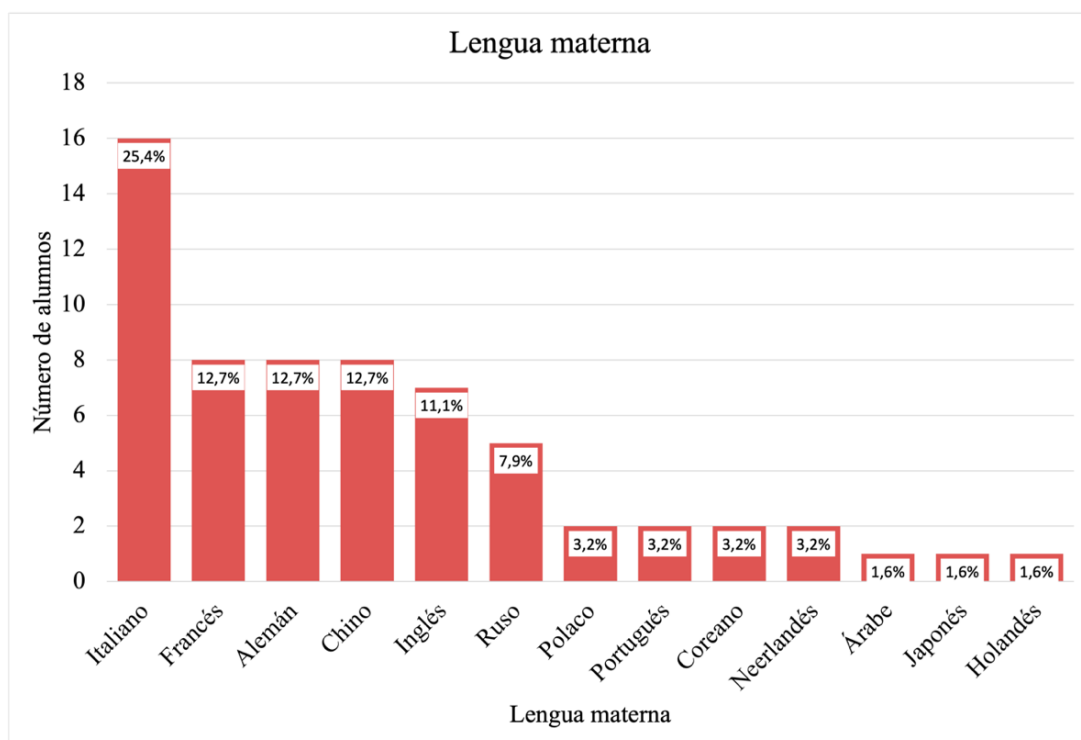


Figura 6: Lengua materna

Fuente: Elaboración propia

Por su parte, analizando el nivel de dominio de los estudiantes (véase Figura 7), cabe señalar que las respuestas se han codificado en cuatro categorías; estas son los niveles: «B1 bajo»<sup>57</sup>, «B1», «B2» y «C1». En este sentido, 4 alumnos poseen un nivel «B1 bajo» (9,5%), seguido de los 11 alumnos que poseen un nivel superior de dominio lingüístico, concretamente un C1 ( y que representan el 17,5% del total de la muestra). Asimismo, 20 alumnos poseen un nivel B1 (el 31,7%), y, finalmente, 26 estudiantes (concretamente el 41,3%) afirman poseer un nivel intermedio que equivale a un B2. Esta interpretación y codificación de los datos nos indica que, en la muestra objeto de estudio, existe un mayor predominio de alumnos que poseen un nivel intermedio de dominio de la lengua española, pues concretamente 46 estudiantes de un total de 63 se posicionan en estas categorías (lo que supone el 73% de la muestra).

<sup>57</sup> En la categoría nivel B1 bajo se han agrupado las seis respuestas de aquellos estudiantes que recalcaron que habían comenzado, recientemente, el nivel B1. Por eso, su nivel de competencia lingüística todavía no se cataloga dentro de un nivel intermedio.

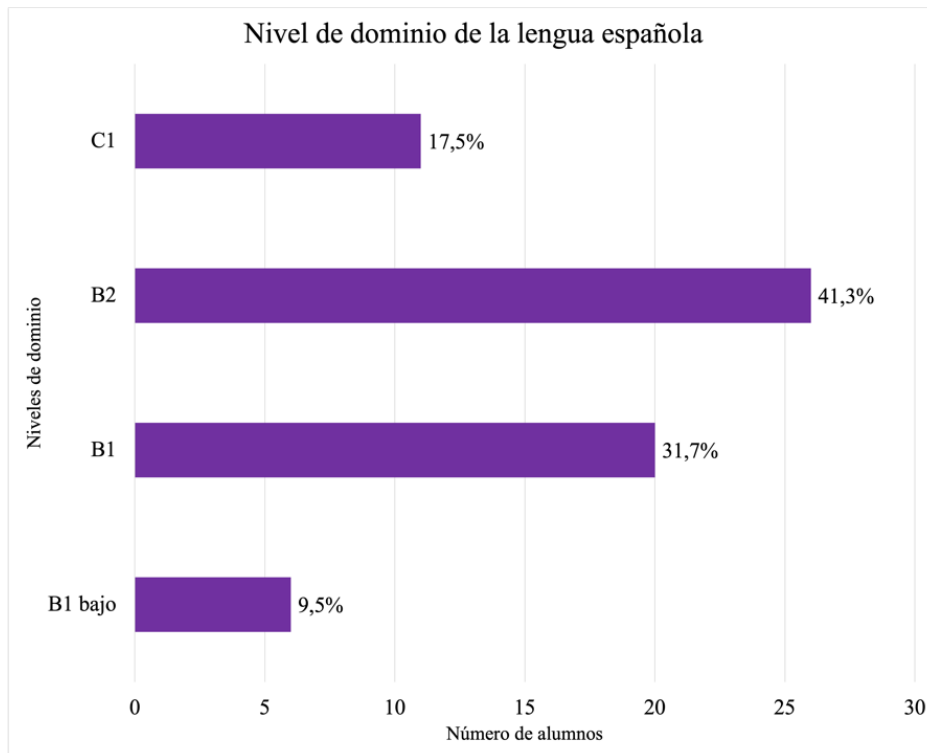


Figura 7: Nivel de dominio de la lengua española

Fuente: Elaboración propia

## 4.2 Bloque 2: La Historia

El segundo bloque, por un lado, intenta averiguar cuestiones generales relacionadas con la Historia, y por otro lado, se le interroga sobre aspectos más concretos, vinculados directamente con la Historia en la enseñanza de ELE. Concretamente, en las dos primeras preguntas de este bloque se empleó la escala de Likert en la que se proporcionaban las siguientes afirmaciones: «me interesa la Historia» y «la Historia puede ayudarme a aprender español». A tal respecto, el alumno debía posicionarse en un continuo, pues las cinco categorías eran: «totalmente en desacuerdo», «parcialmente en desacuerdo», «ni en acuerdo ni en desacuerdo», «parcialmente de acuerdo» y «totalmente de acuerdo».

Así pues, ante la afirmación “me interesa la Historia”, tan solo un alumno (representando el 1,6%) marcó la casilla de «totalmente en desacuerdo», seguido de 8 estudiantes que señalaron la opción «parcialmente en desacuerdo» (12,7%). Asimismo, 11 alumnos se posicionaron en «ni en acuerdo ni en desacuerdo» (17,5%), frente a los 16 alumnos (el 25,4%) que están «totalmente de acuerdo». No obstante, la categoría más

marcada, tal y como se observa en la Figura 8, es «parcialmente de acuerdo», pues un total de 27 alumnos señalaron esta opción (concretamente un 42,9%). De este modo, se puede afirmar que una mayoría de alumnos, concretamente 43 (el 68,3%), afirman que les interesa la Historia, frente a los 9 alumnos (el 14,3%) a los que, en principio, no les interesa la disciplina. Por eso, el balance, en líneas generales, es positivo pues partiendo de las respuestas ofrecidas por los estudiantes, parece ser que a la mayoría de los estudiantes sí les interesa conocer los diversos acontecimientos históricos.

Por su parte, ante la afirmación “La Historia puede ayudarme a aprender español” los datos distan de parecerse a los anteriormente expuestos. En esta pregunta ningún alumno marcó la casilla «totalmente en desacuerdo», frente a los 10 alumnos que se mostraron «parcialmente en desacuerdo» ante esta afirmación (15,9%). Sin embargo, la categoría más señalada por los estudiantes fue «ni en acuerdo ni en desacuerdo» (concretamente fue marcada por un total de 22 alumnos, el 34,9%). Asimismo, 13 estudiantes afirmaban estar «parcialmente de acuerdo» (20,6%), seguido de los 18 alumnos restantes que marcaron la categoría de «totalmente de acuerdo» (28,6%).

Si tenemos en cuenta, por tanto, el número de estudiantes que sí considera, parcial o totalmente, que la Historia puede ayudarles a aprender la lengua española, la cifra obtenida es de 31 alumnos (el 49,2%), aproximándose a la mitad de la muestra seleccionada. No obstante, cabe apuntar que la categoría más marcada ha sido «ni en acuerdo ni en desacuerdo», pues concretamente 22 alumnos marcaron esta opción, frente a «totalmente en desacuerdo», que no ha sido seleccionada por ninguno de los 63 estudiantes objeto de estudio.

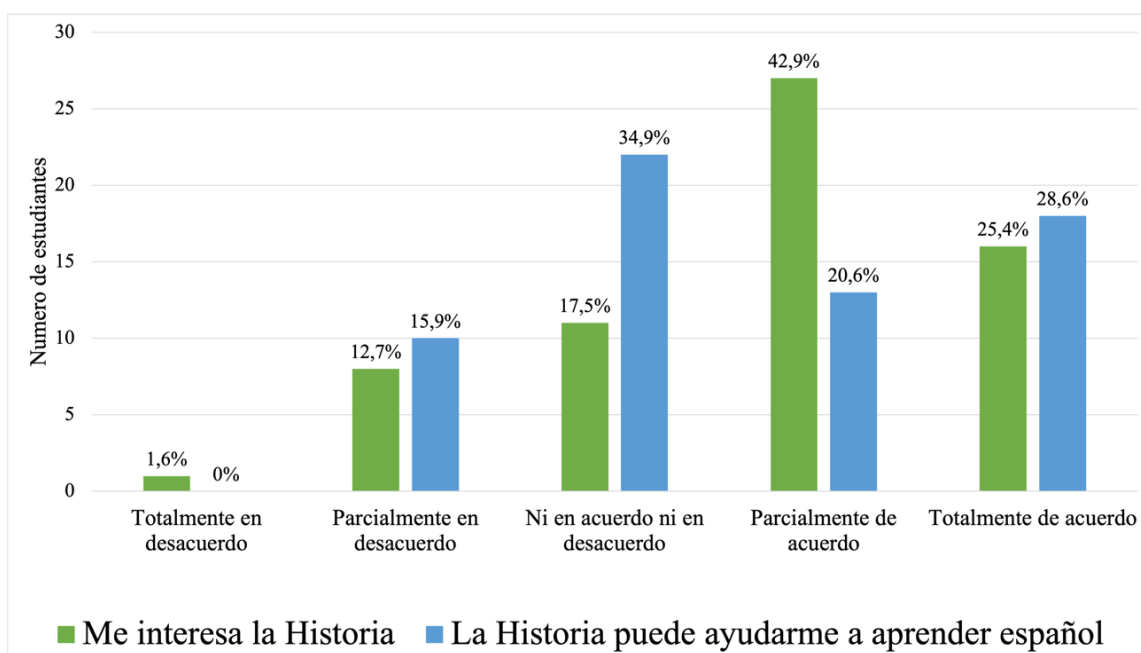


Figura 8: Me interesa la Historia y la Historia puede ayudarme a aprender español

Fuente: Elaboración propia

Por lo que respecta a la tercera de las preguntas de este segundo bloque, la cuestión se formula con el objetivo de conocer los periodos de la Historia que les interesan más a los alumnos, por lo que se establecieron seis categorías concretas: «ninguno», «Prehistoria», «Antigua», «Medieval», «Moderna» y «Contemporánea». De este modo, tal y como se ilustra en la Figura 9, ningún alumno marcó la opción ninguno, por lo que se deduce que a la totalidad de los alumnos les interesa, en mayor o menor medida, algún periodo histórico. Le sigue la opción de Prehistoria, la cual fue señalada por 13 alumnos (el 20,6%), junto con Antigua, marcada por un total de 18 estudiantes (28,6%). Asimismo, a 22 de los 63 alumnos (un 34,9%) les interesa la Historia Medieval, frente a los 36 estudiantes que se decantan por la Historia Moderna (57,1%). Por último, la categoría más marcada por la muestra ha sido la Historia Contemporánea, pues 44 alumnos (el 69,8%) consideran que les interesa este periodo histórico que se aproxima más a nuestro mundo de hoy, el cual abarca desde el siglo XIX hasta nuestra actualidad.

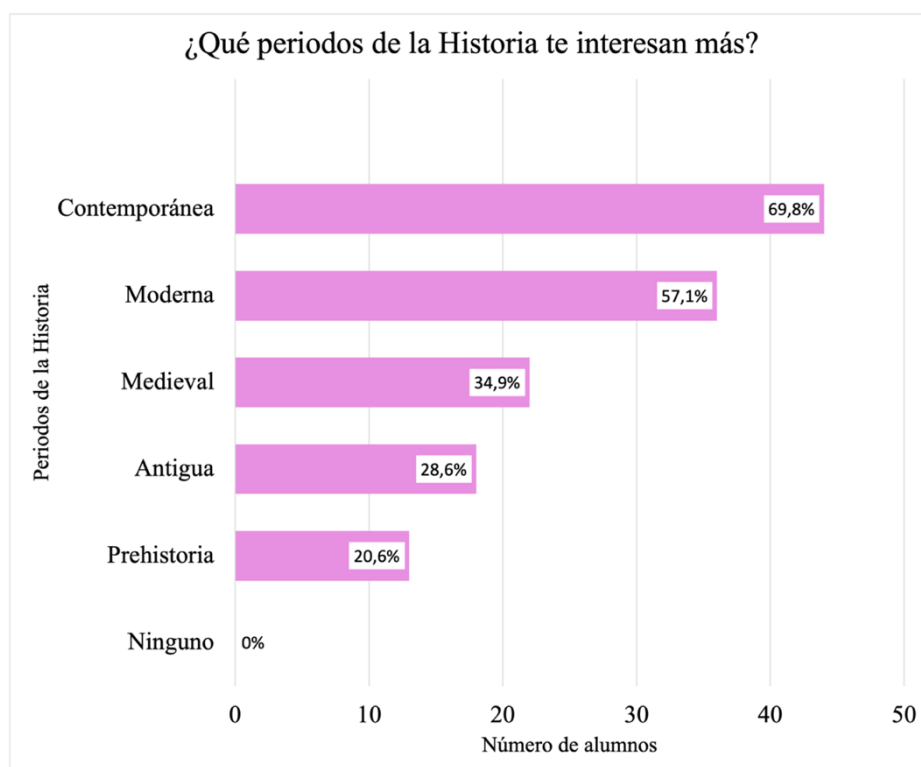


Figura 9: ¿Qué periodos de la Historia te interesan más?

La décimo primera pregunta de la encuesta lleva por título: “¿Conoces la historia de tu país?” y el alumno debía señalar una de las siguientes cuatro categorías: «mucho», «bastante», «poco» o «nada» (véase la Figura 10). Concretamente, la opción más marcada ha sido «bastante», pues un total de 42 alumnos (lo que representa un 66,7% de la muestra) afirman que conocen bastante la historia de su país, seguido de 14 estudiantes que marcan la categoría «mucho» (el 22,2%). Igualmente, tan solo 7 alumnos (el 11,1%) consideran que conocen «poco» la historia de su país y son 0 los estudiantes que señalaron la opción «nada». Por lo que las conclusiones que pueden extraerse de este análisis cuantitativo de la cuestión es que la mayoría de los alumnos, concretamente 56 (el 88,9%), afirman conocer «mucho» o «bastante» la historia de su propio país.

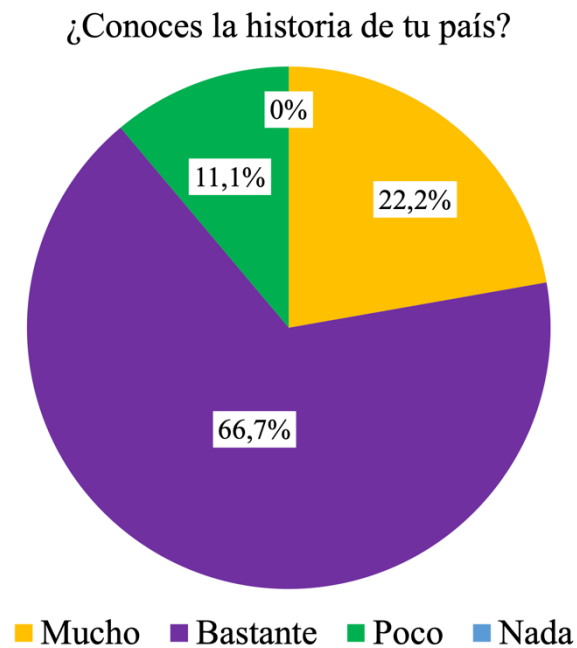


Figura 10: ¿Conoces la historia de tu país?

Fuente: Elaboración propia.

Seguidamente, para indagar sobre la Historia en la enseñanza de ELE desde la perspectiva del alumnado, se formuló la pregunta: “¿Has trabajado la Historia de España<sup>58</sup> en tus clases de español?”, en la que se ofrecían dos posibles respuestas: «sí» o «no». A

---

<sup>58</sup> Tal y como puede apreciarse, con esta pregunta la encuesta se aleja de las cuestiones generales referentes a la Historia y concreta con la Historia de España.

tal respecto, casi 2/3 partes de los alumnos marcaron la opción «no», concretamente 45 estudiantes (el 71,4%); a diferencia de los 18 alumnos (28,6%) que afirmaron que «sí» habían trabajado la Historia de España durante sus clases de español (véase Figura 11). Así pues, a pesar de que la gran mayoría de los estudiantes afirman que no han tratado en las clases de español cuestiones relacionadas con los contenidos históricos de nuestro país, sorprende que más de una cuarta parte afirme que sí han trabajado la Historia de España. Por eso, en la siguiente Figura se analizan cuales son los temas relacionados con los contenidos históricos que se han tratado durante las sesiones.

¿Has trabajado la Historia de España en tus clases de español?

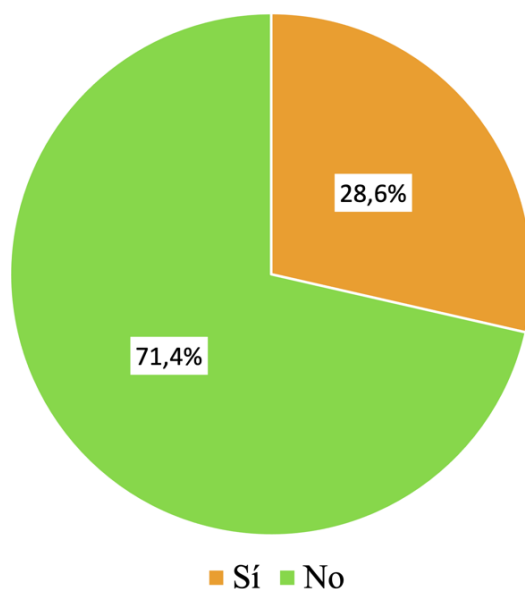


Figura 11: ¿Has trabajado la Historia de España en tus clases de español?

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se van a analizar las respuestas de la pregunta número 13, la cual enuncia: «Si has respondido SÍ en la pregunta número 12, ¿Qué temas de la Historia de España habéis trabajado?». Cabe señalar que esta pregunta fue respondida por tan solo 15 alumnos, lo que significa que tres estudiantes que la deberían haber contestado no concretaron qué temas de la Historia de España trabajaron durante sus clases de español. Por lo que a la categorización de las respuestas se refiere, estas han sido organizadas en 9 grupos, que son: «guerra civil», «democracia», «muchos», «Historia de Canarias», «mujeres en España», «Historia cultural y contemporánea», «guerra civil y dictadura española», «franquismo-guerra santa» y «otros» (véase la Figura 12).

Por su parte, 5 alumnos, es decir, una tercera parte del total, señalaron que el tema más recurrente que se ha tratado en el aula de ELE es la «guerra civil» española, conflicto bélico que estalló en 1936 y se prolongó hasta 1939. Dos alumnos que afirman haber hablado de la «democracia» en términos generales, por lo que se deduce que estos estudiantes hacen referencia a que han estudiado el periodo post-dictatorial; la Transición democrática hasta la actualidad. Igualmente, dos estudiantes no concretan la respuesta, pues escriben «muchos», sin dar más detalles sobre los contenidos históricos tratados en el aula de ELE. De igual forma, un alumno afirma que ha estudiado la «Historia de Canarias» y otro estudiante asegura que el tema trabajado ha sido las «mujeres en España», respuestas que no concretan un periodo cronológico específico.

No obstante, los siguientes tres alumnos sí que son más concretos en lo que a cronología histórica se refiere, pues uno afirma haber trabajado la «historia cultural y contemporánea», la cual abarca desde el siglo XIX y XX, y otro que, a diferencia de los 5 anteriores que mencionaban la «guerra civil», este también ha estudiado en sus clases de ELE el conflicto bélico junto con la «dictadura española». Asimismo, otro estudiante sostiene que ha estudiado el «franquismo-guerra santa» y, a tal respecto, esta respuesta resulta ser, cuanto menos, curiosa porque posiblemente haya confundido el término Guerra Santa —conflictos bélicos por motivos religiosos— con el de guerra civil.

Por último, se ha considerado oportuno incluir en la categoría de otros una respuesta que dista de parecerse a las anteriores, pues literalmente el alumno escribe: “*los escritores españoles y los épocas de literatura (romanticismo...), la historia de algunas fiestas (las fallas de valencia, los musulmanos y cristianos de alcoy...), la época dicatura y la Guerra civil...*”. A pesar de los errores lingüísticos que se detectan en la oración, el alumno afirma que han tratado en el aula de ELE cuestiones culturales relacionadas con su realidad más próxima, como son las fiestas de las Fallas o los conocidos moros y cristianos de la ciudad de Alcoy. Junto con la introducción a algunos escritores españoles y periodos literarios como son el romanticismo, así como el tratamiento de dos periodos históricos concretos de la Historia más reciente de España: la guerra civil y la dictadura. Se ha considerado oportuno destacar la presente respuesta porque la concepción de lo que

se considera como contenido histórico incluye también las fiestas locales y aspectos relevantes de la literatura española, cosa que no ocurre en las otras respuestas recogidas.



Figura 12: ¿Qué temas de la Historia de España habéis trabajado?

Fuente: Elaboración propia.

Por lo que respecta a la pregunta número 12 (“Si has respondido NO en la pregunta número 12, ¿Te gustaría aprender español a través de la Historia de España?”), esta debería haber sido respondida por 45 estudiantes pero fueron 49 los alumnos que respondieron a la cuestión. Por eso, 4 de estas respuestas han sido consideradas como “no válidas”<sup>59</sup>, dado que la pregunta fue respondida por alumnos que marcaron «sí» en la pregunta número 12.

No obstante, analizando las 45 respuestas, 29 alumnos afirmaron que «sí» les gustaría aprender español a través de la Historia de España (representando el 64,4%). Junto con los 14 estudiantes que señalaron «no estoy seguro/a» (31,1%), a diferencia de la categoría «no», la cual fue marcada por tan solo 2 estudiantes (4,4%). De esta forma,

<sup>59</sup> Concretamente estos cuatro alumnos respondieron erróneamente a la cuestión. Sin embargo, a pesar de no haber contabilizado estas respuestas, dos de ellos marcaron la categoría «sí» y los dos restantes «no estoy seguro/a».

tal y como puede apreciarse en la Figura 13, más de la mitad de los estudiantes sí estarían dispuestos a aprender la lengua española a través de la Historia de España, aunque casi 1/3 de la muestra no está seguro de ello. Sin embargo, también cabe señalar el escaso es el porcentaje de alumnos que se muestran completamente cerrados a tratar la temática en el aula, pues la opción «no» tan solo fue marcada por dos de los 45 estudiantes.

Si has respondido NO en la pregunta número 12, ¿Te gustaría aprender español a través de la Historia de España?

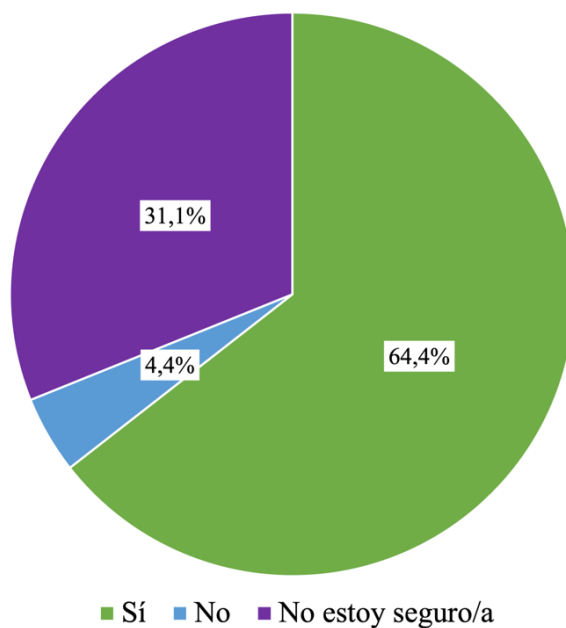


Figura 13: Si has respondido NO en la pregunta número 12, ¿Te gustaría aprender español a través de la Historia de España?

Fuente: Elaboración propia

Por último, la Figura 14 representa los resultados de las preguntas 14 (“Si has respondido SÍ en la pregunta número 12, ¿Cómo habéis trabajado la Historia de España?”) y 16 (“¿Cómo habéis trabajado la Historia de España?”, y por otro “Si has respondido NO en la pregunta número 12, ¿Cómo habéis trabajado la Historia de España?”). A tal respecto, se han ofrecido las mismas opciones de respuesta: «los textos escritos», «fotografías», «documentales», «películas», «conferencia o charla», «conversación no planificada», «a través del presente» y «no lo sé», aunque en la pregunta número 16 se incluyó la categoría «No me gustaría trabajar con la Historia de España». No obstante, previo al análisis de las respuestas de estas dos cuestiones, cabe señalar que la pregunta número 14 fue respondida por 19 alumnos, lo cual significa que un alumno contestó

erróneamente a esta cuestión, pues el sujeto había señalado en la pregunta número 12 la opción «no».

De igual modo, la pregunta 16 fue respondida por 42 alumnos, pues 4 alumnos que respondieron «no» en la pregunta número 12 no dieron respuesta a esta cuestión y otra alumna que había respondido «sí» en la pregunta número 12, señaló todas y cada una de las categorías propuestas. De este modo, esta última respuesta ha sido catalogada como “no válida”, junto con la ausencia de las respuestas de los tres estudiantes previamente citados que no marcaron ninguna de las categorías propuestas.

Una vez realizadas estas apreciaciones, cabe señalar que en el presente análisis se valoran, sobre todo, los porcentajes, pues la muestra objeto de estudio representada en los gráficos no es idéntica; esto significa que se van a comparar un grupo representado por 18 estudiantes y otro que representa las respuestas de 42. En este sentido, comenzando por el análisis de las respuestas de aquellos alumnos que respondieron «sí» en la pregunta número 12, —la cual fue contestada por 18 alumnos— cabe apuntar que el 93,3% afirmaba que trabajaban la Historia de España mediante «los textos escritos», seguido del 73,3% que marcó «fotografías» y el 60% que apuntó que se trabajaron estos contenidos mediante «documentales». Igualmente, el 46,7% señaló que los profesionales de la docencia empleaban «películas» para transmitir los diversos contenidos, junto con el 33,3% que afirmó que el estudio de la Historia de España se efectuaba «a través del presente». En menor medida, un 26,7% marcó la categoría de «charla o conferencia», seguido del 20% que señaló la «conversación o planificada». Asimismo, el 13,3% apuntó que se utilizaron «otras» estrategias para introducir los contenidos históricos, las cuales, por desgracia, no podemos conocer.

Por su parte, analizando las respuestas de aquellos alumnos que respondieron «no» en la pregunta número 12 —la cual fue contestada por 42 alumnos—, la mayoría señalaron que les gustaría trabajar la Historia de España mediante la utilización de «películas» (71,4%), «documentales» (66,7%) y «fotografías» (57,1%). En menor medida, marcaron las categorías de «charla o conferencia» (35,7%), «textos escritos» (33,3%), «conversación no planificada» (33,3%) y «a través del presente» (28,6%). A su vez, un 4,8% respectivamente marcó la casilla «no lo sé», así como la de «otros», sobre la cual, desafortunadamente, no podemos conocer a qué técnicas o estrategias se referían los alumnos. Igualmente, de nuevo, 0 de los 43 alumnos marcó la opción de «no me gustaría trabajar la Historia de España», de modo que ninguno de los estudiantes está completamente cerrado a tratar estos contenidos en el aula de ELE.

A tal respecto, analizando los porcentajes de los dos grupos de respuestas, las diferencias más significativas se detectan en que los docentes que sí introdujeron los contenidos históricos hicieron uso, sobre todo, de los textos históricos, material que, sin embargo, no es el preferido por el otro grupo de estudiantes, pues estos se decantan por estudiar la Historia de España a través de películas, documentales y fotografías. Igualmente, los profesores que introdujeron los contenidos históricos en el aula hacían un menor uso de las películas como fuente histórica (un 46,7%), a diferencia de la opinión del otro grupo, los cuales marcaron, en mayor medida, esta categoría (un 71,4%).

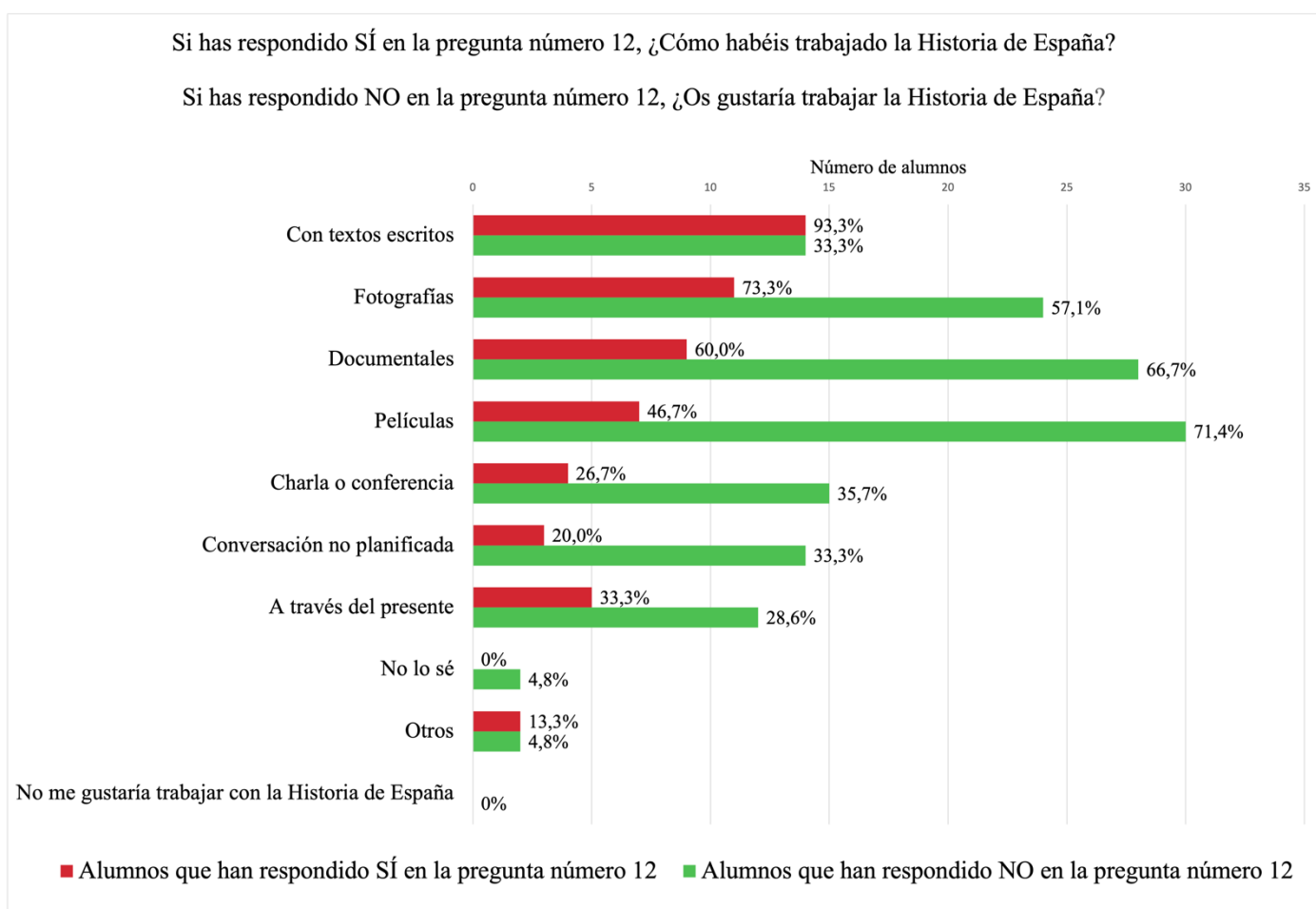


Figura 14: ¿Cómo habéis/os gustaría trabajar la Historia de España?

Fuente: Elaboración propia.

### 4.3 Bloque 3: El franquismo

El último bloque de la encuesta lleva por título ‘El franquismo’ y en este, a través de cinco preguntas, se evaluaron, de manera superficial, los conocimientos que posee la muestra objeto de estudio sobre el periodo histórico en concreto.

Primeramente, la pregunta número 17 lleva por título ‘¿Quién fue Francisco Franco Bahamonde?’. En esta ocasión se formuló abiertamente y, en consecuencia, las respuestas se han codificado mediante las siguientes categorías: «dictador», «caudillo», «jefe de Estado», «monarca», «no lo sé» y «otros» (véase la Figura 15). La respuesta más repetida y marcada por los estudiantes fue la de dictador, pues concretamente un total de 35 alumnos coincidieron en usar este término, lo que equivale al 55,6%, más de la mitad de las respuestas. No obstante, dos alumnos (3,2%) lo definieron como caudillo<sup>60</sup> y otros dos alumnos, respectivamente, señalaron que Francisco Franco fue un jefe de Estado» (3,2%), siendo más precisos en lo que a la terminología se refiere.

No obstante, se han codificado siete respuestas bajo las categorías de otros, las cuales distan de parecerse a las anteriormente mencionadas (representan un 11,1%)<sup>61</sup>. Entre estas, destaca la respuesta de un alumno, el cual escribió que Francisco Franco fue: “el comandante de las fuerzas armadas españolas que hizo el golpe de Estado y instauró la dictadura”. Concretamente, el estudiante no solo relaciona el cargo que el dictador poseía previamente como militar, sino que hace referencia al golpe de Estado y al posterior régimen dictatorial que dio comienzo en el año 1939.

A pesar de que hay una mayoría de alumnos que sí conocen al personaje histórico (si sumamos las categorías previamente expuestas, salvaguardando las distancias entre cada una de las respuestas, asciende a un total de 73,1%), un 25,4%, o lo que es lo mismo, 16 alumnos, no saben quién fue Francisco Franco, pues escribieron no lo sé. Igualmente, especial mención merece el alumno que ha considerado que el dictador era un «monarca».

---

<sup>60</sup> El término ‘caudillo’ proviene del latín *capitellium*, que significa cabeza. Este vocablo se emplea para hacer referencia a un líder, ya sea político, militar o ideológico.

<sup>61</sup> Estas respuestas son: ‘gobernador’, ‘un militar y chef de estado de España (dictador)’, ‘él es un director antes de España sea un país democrático’, ‘el que dictó en España antiguamente’, ‘el codio de España la dictadura’ y ‘presente’.

### ¿Quién fue Francisco Franco Bahamonde?

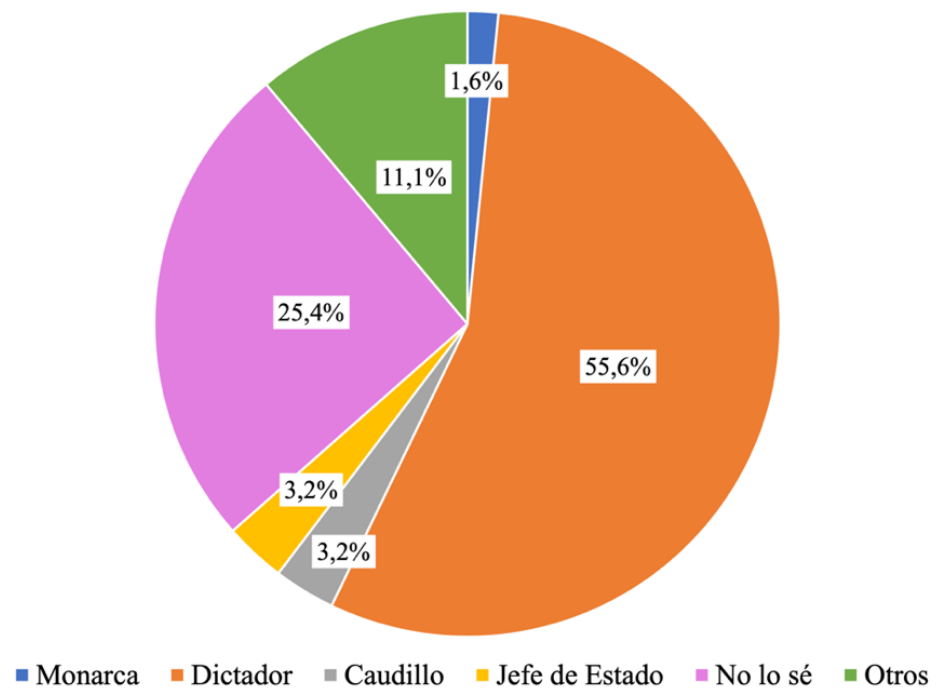


Figura 15: ¿Quién fue Francisco Franco Bahamonde?

Fuente: Elaboración propia

Seguidamente, la pregunta número 18 interroga al encuestado sobre el régimen que hubo en España durante 1939-1975, proponiendo como posibles respuestas: «monarquía parlamentaria», «dictadura», «república», «monarquía absoluta» y «no lo sé». En sintonía con las respuestas a la pregunta anterior, una gran mayoría de los alumnos marcó la categoría de «dictadura», concretamente, 50 estudiantes (lo que equivale a un 79,4%). Sin embargo, dos estudiantes consideraron que durante esta franja espaciotemporal, en España hubo una «república» (3,2%)<sup>62</sup>, así como los dos alumnos que señalaron el régimen de «monarquía absoluta» (3,2%)<sup>63</sup>. Igualmente, un alumno marcó la categoría de «monarquía parlamentaria» (1,6%)<sup>64</sup> y 8 alumnos, lo que equivale a un 12,7%, desconocían que tipo de modelo institucional hubo en España durante las fechas anteriormente citadas.

<sup>62</sup> Ambos alumnos en la pregunta número 18 escribieron ‘no lo sé’, por lo que desconocían quien fue Francisco Franco Bahamonde y, en consecuencia, que régimen se instauró durante esos años en España.

<sup>63</sup> Concretamente, ambos alumnos respondieron en la pregunta anterior ‘gobernador’ y ‘monarca’.

<sup>64</sup> A tal respecto, el alumno que consideró que entre 1939-1975 hubo una monarquía parlamentaria en España en la pregunta número 19 escribió: ‘jefe de estado español’.

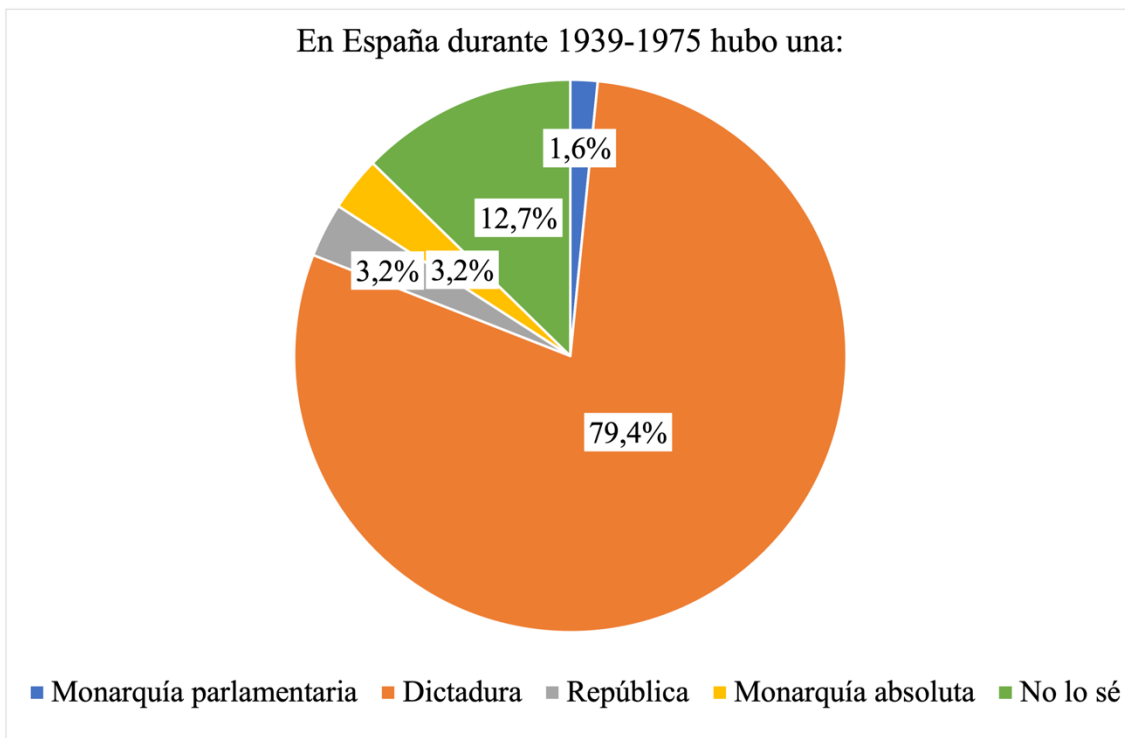


Figura 16: Modelo de gobierno en España durante 1939-1975

Fuente: Elaboración propia

En la pregunta 19 se planteó la siguiente afirmación: “las características del franquismo son:” y el alumno, consecuentemente, debía señalar aquellas categorías que relacionaran con el periodo franquista. Estas son: «separación de poderes», «represión y violencia», «iglesia católica», «partido único», «libertad de expresión», «ejército», «sufragio universal», «autoritarismo» y «no lo sé»<sup>65</sup> (véase Figura 17).

A tal respecto, las categorías menos marcadas fueron «libertad de expresión» (1,6%) y «sufragio universal» (1,6%), ambas seleccionadas por tan solo un alumno<sup>66</sup>. Le sigue «separación de poderes», la cual fue señalada por 8 alumnos (el 12,7%); junto con la opción de «iglesia católica», marcada por 19 estudiantes (30,2%)<sup>67</sup>. Igualmente, el 42,9%, es decir 27 alumnos, consideraron que una de las características del régimen franquista fue el «ejército», seguido del «partido único», categoría que fue seleccionada

<sup>65</sup> A tal respecto, las características del régimen dictatorial fueron, a grandes rasgos, la represión y violencia, la iglesia católica, el partido único, el ejército y el autoritarismo.

<sup>66</sup> Este alumno señaló libertad de expresión, sufragio universal, separación de poderes e iglesia católica, a pesar de que en las respuestas anteriores había definido a Francisco Franco como jefe del Estado y dictador.

<sup>67</sup> Concretamente, sorprende que un 12,7% considere que durante el régimen franquista existió una separación de poderes efectiva, así como que tan solo un 30,2% relacionó la institución eclesiástica católica con el régimen, el cual fue uno de los pilares fundamentales durante toda la dictadura.

por el 50,8%. De igual forma, destacan las opciones de «autoritarismo» y «represión y violencia», las cuales fueron las más señaladas por los alumnos, un 63,5% y un 71,4% respectivamente. Igualmente, especial mención merece los 11 alumnos que marcaron la casilla «no lo sé» (un 17,5%).

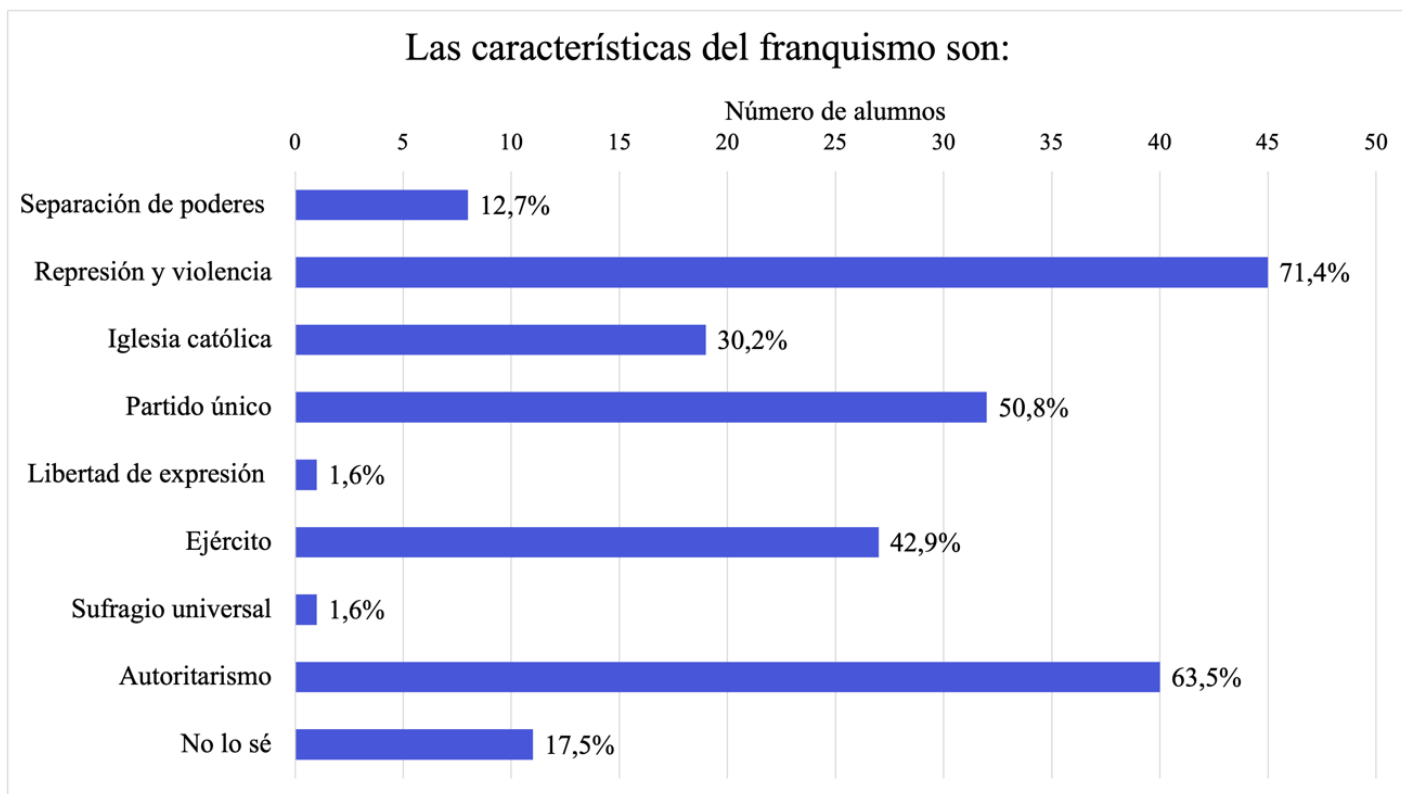


Figura 17: Las características del franquismo  
Fuente: Elaboración propia

La pregunta número 20 plantea al alumno siguiente cuestión: ‘¿Te gustaría aprender sobre el franquismo?’, a lo que el estudiante debía marcar una de las siguientes categorías: «sí», «no» o «no estoy seguro/a». En este sentido, más de la mitad de la muestra afirmó que sí les gustaría aprender sobre el franquismo, pues concretamente 40 alumnos de los 63 analizados señalaron la categoría (un 63,5%), seguido de 18 alumnos que no estaban seguros de si les gustaría aprender más sobre el régimen dictatorial (un 28,6%), junto con 5 alumnos que marcaron la casilla «no», de modo que a un 7,9% de la muestra no les gustaría aprender sobre la dictadura franquista.

### ¿Te gustaría aprender sobre el franquismo?

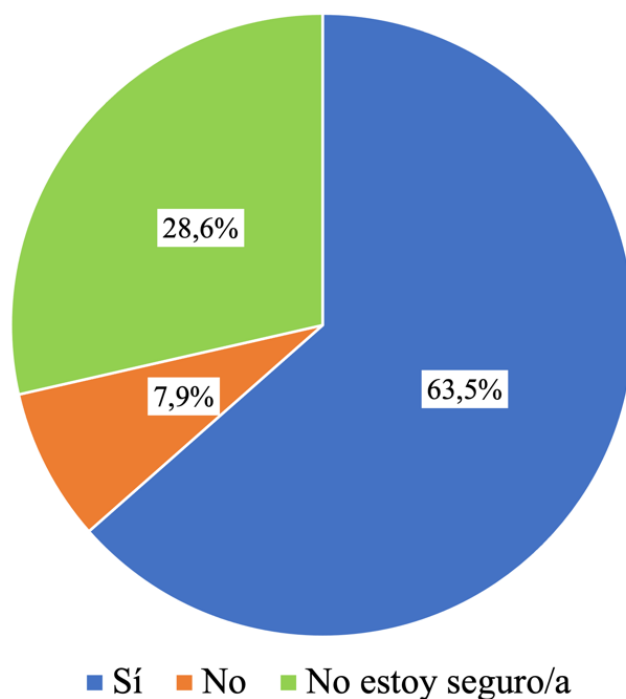


Figura 18: ¿Te gustaría aprender sobre el franquismo?

Fuente: Elaboración propia

Por lo que respecta a la pregunta número 21 ('Si has respondido SÍ en la pregunta número 20, ¿Te gustaría aprender sobre el franquismo?'), esta debería haber sido respondida por 40 alumnos, tal y como se ha expuesto anteriormente. Sin embargo, tan solo 32 estudiantes respondieron a la cuestión, lo que significa que 8 alumnos no la contestaron. Concretamente, cabe apuntar que de las 32 respuestas codificadas, 7 de ellas afirman que les gustaría aprender «todo» sobre la dictadura, junto con 25 respuestas de diversa índole que establecen el foco de análisis en aspectos diversos. Asimismo, dos alumnos no concretaron qué les gustaría estudiar sobre el periodo histórico propuestos, pues sus respuestas fueron: '*creo que es un tema muy importante para definir la política de España hasta día de hoy*', junto con '*si, me interesa ese tema. Ya he visto una serie documental sobre el Franquismo*'.

Igualmente, de estas 25 respuestas recogidas, cuatro de ellas afirman que les interesaría conocer la vida cotidiana de las personas que sufrieron el régimen<sup>68</sup>. De la

<sup>68</sup> Concretamente, las respuestas fueron: '*conocer la vida de los españoles durante el Franquismo*', '*que se hacía durante esta época*', '*más detalles, por ejemplo experiencias personales de la gente de esa época*' y '*mucho más porque no sé casi nada, me gustaría aprender como afectó a la vida de la gente común en su vida diaria y cómo ha sido posible que hubo una dictadura*'. No obstante, a pesar de que aquí los alumnos planteen una visión generalista de la cuestión, se debe tener en cuenta que el estudio de los acontecimientos

misma forma, a tres alumnos les gustaría estudiar el Franquismo desde una perspectiva de género; esto es: *‘conocer la condición femenina bajo el régimen’*, *‘la vida cotidiana de las mujeres’* y *‘la situación de las mujeres, sobre todo las escritoras’*. No obstante, cabe apuntar que se han recogido respuestas que plantean diversas visiones, desde una corriente más económica, una que se focalice en los aspectos políticos, otra que compare el régimen dictatorial español con otros regímenes de Europa, la perspectiva sobre la represión y el control mediático, las consecuencias sociales y culturales de la dictadura, etc.<sup>69</sup>

Por último, la última de las preguntas de la encuesta, concretamente la número 22 (*‘¿Quieres añadir algo?’*), fue respondida por 17 alumnos, de las cuales 12 respondieron «no», dos estudiantes escribieron «buena suerte», un alumno añadió que le gustaría estudiar «las características de su régimen»<sup>70</sup>, un estudiante afirmó que «todo eso me parece un tema de tesis muy interesante» y, finalmente, un alumno hizo referencia a que «hay que saber nuestra historia para no cometer los mismos errores».

En resumen, se puede afirmar que la muestra objeto de estudio es muy variada en lo que a la edad se refiere, pero predomina aquellos alumnos que poseen entre 21 y 26 años (sumando un 61,8%), así como el sexo femenino (74,6%). En cuanto a la lengua materna, una mayoría posee el italiano (25,4%), seguido del francés, alemán y chino (12,7% en cada una de las lenguas) y su nivel de dominio lingüístico, a grosso modo, es intermedio (73%). Asimismo, a más de la mitad de la muestra les interesa total o parcialmente la historia (un 68,3%) y casi la mitad de ellos consideran que la Historia puede ayudarles a aprender la lengua española (49,2%). Aunque reseñable es que la categoría más marcada en esta pregunta corresponde a la de «ni de acuerdo ni en desacuerdo» (34,9%). Igualmente, todos los estudiantes marcaron algún periodo histórico

---

históricos desde una perspectiva social varía mucho, pues se debe tenerse en cuenta la clase social del elemento estudiado, sus características particulares, el lugar dónde reside, el trabajo que desempeña, entre otros aspectos.

<sup>69</sup> A tal respecto, se deja constancia de lo escrito por los alumnos en la pregunta número 21: *‘colaboración entre el gobierno y la iglesias; ‘las restricciones durante la dictadura, ejemplos de la vida diaria (en la familia, entre los amigos, en las aficiones, en la escuela, etc.’; ‘lo que ha traído el tener esa mentalidad política y su evolución’; ‘lo que piensan ahora los jóvenes españoles del pasado de su país’; ‘por qué empezó el franquismo y como fue la transición al terminarse el franquismo’; ‘ya he estudiado mucho acerca de ese tema pero me gustaría leer testimonios de las víctimas de las represiones’; ‘su régimen’; cómo ha fallecido’; ‘sobre la llegada al poder de Franco; me gustaría compararlo con otras dictaduras en Europa’; ‘sobre la historia y las consecuencias del franquismo’; ‘economía’; ‘saber las principales ideas del movimiento’ y ‘cómo ha conseguido quedarse tan tarde cuando muchas otras dictaduras de Europa se habían acabado’.*

<sup>70</sup> Este comentario debería haberse escrito en la pregunta número 21.

cuando se les preguntó por sus preferencias y, el más repetido fue la categoría de historia contemporánea (69,8%).

En lo que respecta al trabajo de la Historia de España en las clases de ELE, casi dos terceras partes de la muestra señalaron que «no» habían estudiado estas cuestiones (concretamente el 71,4%), aunque de este grupo, a más de la mitad de los estudiantes, un 64,4%, sí les gustaría aprender español a través de la Historia. Igualmente, el 28,6% afirmaba que «sí» habían estudiado aspectos sobre la Historia de España en sus clases de español y más concretamente, la temática más repetida fue el periodo de la guerra civil.

Asimismo, en las preguntas número 14 y 16, los estudiantes que sí trabajaron los contenidos históricos en el aula de ELE lo hicieron mediante el uso de «textos escritos» (93,3%), «fotografías» (73,3%) y «documentales» (60%). En contraposición, los alumnos que no han estudiado la Historia de España durante sus clases de español se decantan por abordar las diferentes temáticas históricas mediante «películas» (71,4%), «documentales» (66,7%) y «fotografías» (57,1%), del mismo modo que ninguno de ellos marcó la opción de «no me gustaría trabajar con la Historia de España».

Así pues, la mayoría de los encuestados afirmaron que Francisco Franco Bahamonde fue un dictador (55,6%), frente al 25,4% que escribió «no lo sé». Además, la mayoría determinó que entre 1939-1975 en España se vivió bajo un régimen dictatorial (79,4%), aunque un 12,7% señaló la categoría de «no lo sé». En cuanto a las características del régimen, las más marcadas, por orden de porcentaje fueron represión y violencia (71,4%), autoritarismo (63,5%) partido único (50,8%) y el ejército (42,9%). Contrastando con la escasa vinculación del régimen dictatorial con la iglesia católica (30,2%), junto con aquellos que no supieron señalar cuáles eran las características del franquismo (17,5%). Por último, cabe apuntar que a la mayoría de los estudiantes les gustaría aprender más sobre este periodo reciente de la Historia de España (63,5%), aunque un 28,6% de la muestra señaló que «no estaba seguro/a».

## **5 Discusión de los resultados**

En este capítulo se presenta la discusión de los resultados obtenidos mediante la difusión de una encuesta a los que son los protagonistas de la enseñanza de ELE: los alumnos. Por eso, en este apartado se hace referencia a la bibliografía de referencia empleada en la presente investigación, junto con un breve análisis de las cuestiones planteadas previamente en el marco teórico. Igualmente, se recalca la importancia que

tiene en esta indagación el análisis de necesidades, pues la encuesta se difunde con el objetivo de conocer las inquietudes, pensamientos y opiniones de los alumnos respecto a la disciplina histórica, así como analizar los conocimientos previos de los estudiantes en lo que al Franquismo se refiere. Asimismo, en este capítulo se mencionan las contradicciones y problemas detectados a lo largo del estudio, a la vez que se incluyen, también, diversas propuestas de las futuras investigaciones que los indagadores pueden llevar a cabo para aproximarse al objeto de estudio aquí propuesto.

Si nos fijamos en el análisis de las investigaciones previamente realizadas sobre nuestro objeto de estudio—la Historia en la enseñanza de ELE—, tan solo se han localizado dos tesis doctorales que aborden la cuestión. Estas son la del Dr. Rafael Martín Rodríguez publicada en el año 2009 titulada *Lengua e Historia: la enseñanza de la Historia Contemporánea española en las clases de español como lengua extranjera* y el trabajo del investigador Dr. Ernesto Ferrando Llimós escrito en el año 2018, el cual lleva por título *La historia de España en español como lengua extranjera: enseñanza por contenidos históricos de segundas lenguas*. A tal respecto, en este estudio destacamos especialmente esta última dada su novedad y reciente publicación, pues el indagador aborda la enseñanza del español como una segunda lengua a través de los contenidos históricos, de modo que programa un total de siete unidades didácticas que abarcan cronológicamente desde el periodo de los Reyes Católicos hasta la dictadura Franquista<sup>71</sup>.

Asimismo, sí se han publicado diversos Trabajos de Final de Máster que abordan esta cuestión. Uno de ellos y el más representativo es el escrito por la alumna María Cristina Huesca Pérez el pasado 2018 titulado *La Historia como herramienta para la enseñanza de ELE y para el desarrollo de una competencia intercultural. Consideraciones teóricas, análisis de manuales y propuesta didáctica*. En esta investigación, la indagadora analiza los contenidos históricos de una serie de manuales orientados a la de enseñanza de ELE y programa 10 sesiones en las que se combinan los contenidos históricos de diversas épocas con algunas de las problemáticas sociales actuales<sup>72</sup>.

No obstante, a pesar de los trabajos previamente citados y los esfuerzos que han realizado diversos profesionales de la comunidad científica para estudiar la cuestión, hoy en día son todavía escasos los estudios que abordan la introducción de la Historia en la enseñanza de ELE. Sin embargo, sí existe numerosa literatura que ha tratado los

---

<sup>71</sup> Concretamente, contacté personalmente con el Dr. Ernesto Ferrando y este me facilitó todas las unidades didácticas que diseñó en su tesis doctoral, las cuales no están publicadas en abierto.

<sup>72</sup> Por ejemplo, la sesión número 8 se titula: ‘Las condiciones laborales. Las camiseras de Nueva York’.

planteamientos abordados en el marco teórico, como son: la Historia en términos generales, es decir, por qué es relevante e importante estudiar los diversos acontecimientos históricos, así como el tratamiento de los contenidos culturales en ELE y la relevancia de trabajar explícitamente la competencia intercultural.

En este sentido, en el primer capítulo del marco teórico de la presente investigación se expone qué se entiende por *cultura*, seguido del apartado en el que se aborda cómo ha sido el tratamiento de estos contenidos culturales en la enseñanza de ELE. Igualmente, se prosigue con la clasificación que aportan diversos investigadores de renombre sobre los ‘tipos de cultura’ que existen en la enseñanza de ELE dado que, a tal respecto, uno de los objetivos de la investigación consiste en incluir los contenidos históricos dentro del aula de ELE. Por eso, resulta imprescindible determinar qué definición de cultura se adopta en el estudio, al mismo tiempo que se construyen las bases teóricas sobre las que se sustenta la indagación.

De igual forma, el lector debe conocer cuál ha sido el tratamiento de estos contenidos por parte de la enseñanza de ELE, dado que distan de haber seguido una trayectoria lineal. A tal respecto, la comunidad científica ha clasificado los diversos contenidos culturales en lo que a la enseñanza de ELE se refiere, los cuales otorgan una mayor relevancia a lo que se conoce como *cultura con minúscula o cultura con K*, relegando a la *cultura con mayúsculas* a un espacio periférico y anecdótico en la mayor parte de los manuales de enseñanza de ELE<sup>73</sup>.

Asimismo, se ha considerado necesario escribir un capítulo que especifique la importancia de estudiar la Historia en general, y en particular, en la enseñanza de ELE. En este sentido, se ha realizado una combinación entre los presupuestos que aportan los investigadores de Didáctica de la Historia con los expertos en la enseñanza de ELE pues, aunque en un primer momento no se aprecien las similitudes entre los planteamientos de ambas disciplinas, se detectan diversas premisas que las unen. En concreto, trasladando los planteamientos históricos al aula de ELE se puede trabajar, entre otros aspectos, la competencia intercultural.

En tal sentido, recuperando una de las cuestiones claves propuestas en el marco teórico, resulta clave recordar que con la introducción de la Historia en el aula de ELE, el alumno tendrá la posibilidad de comprender y situarse en diferentes puntos de vista,

---

<sup>73</sup> A tal respecto, consultar el Trabajo Fin de Máster escrito por la alumna María Cristina Huesca Pérez, el cual se titula *La historia como herramienta para la enseñanza de ELE y para el desarrollo de la competencia intercultural. Consideraciones teóricas, análisis de manuales y propuesta didáctica*.

trasladándose a otras épocas y lugares, lo que le permite valorar las aportaciones culturales que le alejan de los planteamientos etnocéntricos, uno de los objetivos primordiales que persigue la competencia intercultural. A su vez, el estudiante adquiere una serie de conocimientos y habilidades que le permiten aproximarse a las diversas prácticas y manifestaciones culturales; junto con la capacidad de interpretar, explicar y relacionar su cultura con la 'otra'. Además, la utilización de los contenidos históricos en el aula de ELE contribuye al desarrollo de la mentalidad crítica, pues la disciplina motiva un cuestionamiento de las suposiciones y valores, bien pertenezcan estos al pasado, al presente o al futuro. De este modo, el alumno alcanza un estatus de usuario independiente para pensar, emitir juicios, actuar e interactuar en el contexto de LE, convirtiéndose, asimismo, en un agente social participativo y partícipe en la mayor cantidad posible de situaciones.

Por último, en las últimas páginas del marco teórico se analizan las referencias a los conocimientos históricos que se encuentran en los dos documentos de referencia de la disciplina; estos son: el MCER y el PCIC. Así pues, cabe señalar que ambos escritos contemplan la introducción de lo que se define como *cultura con mayúsculas* y, específicamente, en diversas ocasiones mencionan la disciplina histórica.

En otro orden de ideas, una vez expuesto las cuestiones principales del marco teórico, cabe apuntar que la presente investigación ha resultado ser un gran reto. Particularmente, este objeto de estudio no había sido investigado previamente y, en consecuencia, las referencias bibliográficas concretas son prácticamente inexistentes. De igual forma, es inviable comparar los datos obtenidos en este estudio con los de otros autores pues no se había llevado a cabo anteriormente. Es decir, no se ha localizado la existencia de ningún estudio que difunda una encuesta que interrogue sobre la Historia en la enseñanza de ELE a un grupo heterogéneo de alumnos.

No obstante, una de las máximas principales del presente Trabajo Fin de Máster reside en crear un conocimiento que sea novedoso, significativo y útil para la comunidad científica. Por eso, a pesar de que en un primer momento se planteó la idea de realizar un análisis crítico y exhaustivo de diversos manuales de ELE, revisión que permitiera analizar los contenidos históricos, se localizaron estudios como el previamente citado en los que ya se había realizado tal investigación. Consecuentemente, se consideró que sería más fructífero realizar un estudio que no se hubiera llevado a la práctica con anterioridad, el cual es, en este caso, la difusión de una encuesta a los alumnos de ELE.

Esta investigación es, en definitiva, un estudio de caso en el que se emplea el método mixto para analizar y discutir los datos. Así pues, de manera pionera en lo que a la Historia en la enseñanza ELE se refiere, se puso el foco en lo que los estudiantes consideraban, más allá del análisis de los materiales didácticos, el análisis de los discursos y el estudio de las diversas opiniones de los profesionales de la docencia, investigaciones que son, también, extremadamente significativas para la comprensión del fenómeno.

A tal respecto, este estudio propone realizar un análisis de necesidades de los alumnos de ELE en materia de Historia a través de la difusión de la encuesta. De esta forma, se pretende que el docente, partiendo de los resultados de esta indagación, reflexione sobre los contenidos que incluye en sus sesiones y, al mismo tiempo, plantee una programación didáctica acorde con los resultados de la encuesta.

En este sentido, cabe apuntar que el análisis de necesidades consiste en recoger una serie de informaciones, en este caso provenientes de los estudiantes, para detectar unas necesidades de aprendizaje, lingüísticas o, en esta ocasión, culturales específicas, a la vez que se recopilan los deseos, las motivaciones y las demandas de los alumnos. En definitiva, se pretende establecer, estudiar y clasificar los deseos y necesidades concretas de un conjunto de estudiantes con el fin de plantear una serie de soluciones, las cuales se efectúan a través de una serie de objetivos y contenidos específicos. De este modo, el currículo se adapta a los que deben ser, en todo momento, los protagonistas y agentes principales de la enseñanza de ELE: los alumnos.

De este modo se entiende que la enseñanza en general, y particularmente de ELE, debe adaptarse a las circunstancias y concepciones del alumno para que, de esta forma, pueda alcanzarse un aprendizaje significativo. Por eso, la enseñanza comunicativa no debe quedar reducida a una correcta selección de materiales y contenidos, o a un desarrollo de determinadas técnicas metodológicas.

Las tendencias actuales buscan, más que profundizar en algunas vertientes parciales de la enseñanza, integrarlas todas ellas en un marco global que sitúe al estudiante como responsable y protagonista de la planificación educativa. El análisis de necesidades, desde una perspectiva amplia y orientada hacia el progreso como aquí se propone, cobra un peso más que considerable, ya que cualquier solución negociada pasa en primer lugar por comprar un grado suficiente de información. A partir de determinados procedimientos de recogida de información — en este caso ha sido la difusión de una encuesta— el profesor puede llegar a conocer las expectativas de los estudiantes sobre *qué* aprender y *cómo*

hacerlo. Datos que se combinan con la posición que el docente mantiene de partida respecto a las necesidades del grupo y los objetivos de la instrucción. (Salazar, 1995)

Por eso, en la presente investigación se ha diseñado una secuencia de actividades en el que, a través de tres sesiones con una duración de 45 minutos, los estudiantes puedan aproximarse a un periodo histórico en concreto: el Franquismo. Consecuentemente, se ha partido de los resultados obtenidos en la encuesta para programar las sesiones, debido a lo cual se tuvo en cuenta que a la mayor parte de la muestra les interesa la Historia, particularmente la Historia Contemporánea. Además, la mayoría de los alumnos no han estudiado la lengua española a través de estos contenidos, por lo que las cuestiones planteadas en el aula serán, para la gran parte del alumnado, una novedad. Sin embargo, del grupo menor de alumnos que afirma haber estudiado la materia en sus clases de ELE tan solo tres mencionan el periodo franquista, por lo que se deduce que los profesionales de la docencia introdujeron en las clases otros periodos históricos.

Igualmente, la mayor parte de la muestra afirmó que sí les gustaría aprender español a través de la Historia e España, a pesar de no haber asistido a una sesión donde la docente priorice la explicación y exposición de algunos momentos clave de la Historia Contemporánea de España. A su vez, a esta muestra de alumnos les gustaría que los profesionales de la docencia expusieran estos contenidos a través de diversos materiales audiovisuales, como son las películas, los documentales y las fotografías.

Asimismo, es necesario apuntar que la mayor parte de la muestra conoce quién fue Francisco Franco Bahamonde, pero estos no señalan correctamente las características del régimen dictatorial. Igualmente, la mayoría de los estudiantes sí están dispuestos a estudiar esta cuestión en sus clases de español, de modo que, partiendo de estas respuestas, se ha considerado como necesario programar un número reducido de sesiones que sirvan al estudiante como primera aproximación a la materia. Particularmente, en esta programación didáctica se han tenido en cuenta las necesidades específicas de los alumnos, sus requerimientos en lo que a la presentación de contenidos se refiere y se han considerado sus deseos, inquietudes y conocimientos previos para construir una serie de actividades que permitan al alumno aproximarse a uno de los momentos claves de la Historia Contemporánea española.

De este modo, gracias al análisis de los resultados expuestos en el capítulo precedente —en concreto el capítulo 4 titulado ‘Análisis de los resultados’—, hemos podido aproximarnos a la opinión de la muestra escogida y seleccionada para la investigación:

los alumnos de ELE. Si bien es cierto, tal y como se expondrá a continuación, se han detectado ciertas contradicciones en los datos.

La primera de ellas es que la mayoría de los alumnos afirma conocer «mucho» o «bastante» la historia de su propio país (concretamente el 88,9%) pero, a pesar de estar estudiando la lengua española, un 25,4% desconoce quién fue uno de los personajes más influyentes e importantes de la Historia Reciente de España, Francisco Franco Bahamonde.

Asimismo, se detecta otra contradicción en los datos pues, según la opinión de los alumnos que sí trabajaron la Historia de España en sus clases de español, los profesores usaban, casi de manera generalizada, los textos escritos (un 93,3%). Sin embargo, aquellos alumnos que no habían trabajado la Historia de España en sus clases de español prefieren estudiar la materia a través de diversos materiales audiovisuales, como son las películas, los documentales o las fotografías. Por tanto, existe una diferencia entre lo que realizan algunos profesionales de la docencia a la hora de exponer los contenidos históricos —según afirma la muestra objeto de estudio— y lo que los alumnos querían que se utilizase.

Por último, la última contradicción detectada en la presente investigación reside en que el 58,8% define que Francisco Franco fue un dictador-caudillo de España pero, en la pregunta de qué régimen hubo en España durante 1939-1975, el 79,4% señaló la opción de dictadura. Se produce, por tanto, una diferencia relevante y significativa en lo que a los porcentajes se refiere, pues un número menor de alumnos define correctamente quién fue el dictador y, sin embargo, en la posterior pregunta un número mayor de alumnos considera que durante esta franja espaciotemporal en España hubo un régimen dictatorial.

Igualmente, se debe mencionar el problema relacionado con la recogida de información. Tal y como se ha apuntado en el capítulo anterior, las preguntas 13, 14, 15 y 16 no se programaron como obligatorias pues dependiendo de la respuesta del alumnado a la pregunta número 12, la muestra debía contestar a las preguntas 13 y 14 o a las 15 y 16. En este sentido, por un lado, la pregunta número 13 fue respondida por 15 alumnos, cuando debería de haberse recogido la muestra de 18 estudiantes, lo que significa que tres de ellos no respondieron. A diferencia de lo detectado en la pregunta número 14, en la que se contabilizaron un total de 19 respuestas, lo cual significa que un alumno la marcó cuando no le correspondía. Por otro lado, la pregunta número 15 fue respondida por un total de 49 alumnos, cuando deberían de haber sido 45, lo que significa que un total de 4 estudiantes la respondieron sin que fuera necesario. Y, por último, la pregunta 16 fue

respondida por 42 alumnos, pues 4 estudiantes no dieron respuesta a la cuestión cuando les correspondía y un estudiante la marcó incorrectamente.

En resumen, al tratarse de una encuesta on-line, cabe la posibilidad de que este formato haya motivado que algunos alumnos no hayan comprendido la dinámica de las cuestiones anteriormente expuestas, dado que el profesional de la docencia no puede explicar el mecanismo de la encuesta y de las preguntas. Al no programarlas como obligatorias, una pequeña parte de los estudiantes no comprendieron que dependiendo de su respuesta en la pregunta número 12 debían contestar a unas preguntas u otras.

Sin embargo, este problema a la hora de recoger adecuadamente los datos podría solucionarse si el investigador explica presencialmente todas y cada una de las reglas a los encuestados; esto es que lea en voz alta las preguntas y resuelva, igualmente, todas aquellas dudas que puedan surgir. Si bien es cierto, la situación sanitaria originada por el virus del Covid-19 ha impedido que esto acontezca y, por tanto, la encuesta debía difundirse, obligatoriamente, en formato online. Aun así, en los anexos del presente escrito (véase anexo 2) se adjunta un documento que presenta la encuesta al formato Word, de modo que esta pueda ser impresa y difundida, si así lo desean los futuros investigadores, entre otros alumnos que estudien español como lengua extranjera.

De esta forma, los indagadores podrán divulgar la encuesta aquí diseñada entre una población más amplia porque, aunque se hayan recogido las opiniones de 63 alumnos, cuanto más grande sea la muestra y la diversidad de esta, más representatividad tendrán los resultados obtenidos. Igualmente, si la encuesta se difunde entre un público más amplio, se podrán comparar los futuros estudios con el presente escrito, de modo que todavía se enriquezca aún más el debate científico.

Asimismo, cabe apuntar que este trabajo se presenta como un mecanismo más que poseen los investigadores científicos para aproximarse a la realidad educativa. Pero ello no significa que este no pueda complementarse con otras investigaciones, pues sería extremadamente interesante, por ejemplo, difundir una encuesta que analice esta cuestión pero desde la perspectiva de los docentes. Así como la utilización de la técnica de la entrevista que permite recabar una información realmente significativa, bien sea una entrevista a los alumnos o a los profesores. De la misma forma, sería útil para enriquecer este objeto de estudio la Historia en la enseñanza ELE poner en práctica las unidades didácticas y las diversas programaciones que han realizado con anterioridad los indagadores, en las que se combinan los contenidos históricos con el aprendizaje de la lengua española.

No obstante, trasladándonos a esta investigación, la interpretación de los resultados de la encuesta ha permitido que, como futuros docentes de ELE, podamos aproximarnos a la opinión de los alumnos, los cuales son los verdaderos protagonistas del aula. Por eso, tal y como se ha señalado previamente, a partir de las respuestas recogidas, en las siguientes páginas se va a presentar un portfolio de actividades en el que se aborde el Franquismo desde diversas perspectivas; estas son: el ideal de mujer durante el Franquismo, la educación y la represión. De este modo, se parte de la opinión de los alumnos, pues la programación se basa en los datos que han sido recabados mediante la difusión de la encuesta.

Igualmente, cabe señalar que estas actividades podrán introducirse en la programación didáctica de los docentes cuando así lo consideren, pues el portfolio se caracteriza por la flexibilidad y adaptabilidad a la realidad educativa<sup>74</sup>. Por eso, partiendo de los intereses y preferencias personales de los alumnos, en el próximo capítulo —este es el capítulo 6 titulado ‘Propuesta de actividades’— se proponen una serie actividades que complementen, en cierta medida, la programación previamente establecida. Así pues, a través de estas tareas se trabajarán las diversas destrezas lingüísticas, así como la competencia intercultural, tal y como se ha explicado y especificado en el marco teórico del presente trabajo.

## **6 Propuesta de actividades**

### **6.1 Estructura de la secuencia didáctica**

La secuencia didáctica está compuesta por cinco sesiones con una duración de 45 minutos en los que se aborda el Franquismo desde una triple perspectiva, tal y como expondremos a continuación. En este sentido, cabe señalar que esta ha sido diseñada para un grupo de 10 estudiantes que poseen un nivel de dominio de la lengua española de B2. Sin embargo, la mayoría de las actividades pueden adaptarse a diversos grupos de alumnos, independientemente del número de alumnos que haya en el aula, la nacionalidad y procedencia de estos, el perfil específico de estudiantes, etc. De hecho, si el docente imparte clases a alumnos de diferentes nacionalidades, en las actividades donde se trabaja

---

<sup>74</sup> Igualmente, el nivel de dominio al que va dirigido es el B2, debido a que la muestra estudiada poseía, en mayor número, este nivel de competencia lingüística.

la competencia intercultural el debate será más interesante y fructífero pues, diversos alumnos compartirán con el resto de sus compañeros su visión y perspectiva referente a las cuestiones aquí planteadas.

Igualmente, cabe hacer mención que esta secuencia didáctica se caracteriza por su flexibilidad y adaptabilidad a diferentes contextos educativos dentro de la enseñanza de ELE, puesto que el docente parte de los intereses y necesidades específicas de los alumnos y es él quien decide cuándo incluir la secuencia didáctica dentro de la programación específica del curso.

Así pues, abordando la estructura de la secuencia didáctica, a modo introductorio se ha programado una primera sesión en la que los alumnos, a través de la biografía del dictador, puedan aproximarse al periodo histórico concreto. Seguidamente, en las siguientes sesiones se aborda la cuestión aquí presentada desde una triple perspectiva. La primera de ellas es el análisis del ideal de mujer que el Franquismo quiso inculcar y transmitir a la totalidad de la sociedad, cuestión que se aborda en la segunda de las sesiones. Posteriormente, se han programado dos clases en las que se estudia la educación durante la dictadura y, finalmente, en la última sesión se estudia la represión y violencia que ejerció el gobierno dictatorial contra todos aquellos ciudadanos que no comulgaban con la ideología que el régimen impuso.

## 6.2 Secuencia didáctica

### Sesión 1. Introducción al Franquismo.

Título de la actividad	Actividad 1: Activamos conocimientos
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocer los conocimientos previos que poseen los alumnos respecto al Franquismo.</li> <li>2. Fomentar la integración de los estudiantes en el aula.</li> <li>3. Desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos a través de la interacción oral en clase.</li> </ol>
Contenidos	<p>Contenidos léxicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dictador, instaurar, golpe de estado, guerra civil, conflicto bélico, autoritarismo, dictadura.</li> </ul> <p>Contenidos comunicativos:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresar posibilidad: quizá (s)/tal vez, puede (ser) que, podría ser que, es (bastante/muy) posible/ probable que, seguramente/posiblemente/probablemente, etc.</li> <li>• Expresar conocimiento: tengo nociones/ conocimientos de, (ya) me he /había enterado, estoy informado de, etc.</li> <li>• Expresar desconocimiento: no sabía, no me he/ había enterado de, ni idea, no tengo/tenía ni idea + de+ SN/inf./ + de que, etc.</li> </ul> <p>Contenidos culturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acontecimientos y personajes históricos y legendarios: el franquismo.<sup>75</sup></li> </ul>
Desarrollo	Esta actividad consiste en que el docente formule una serie de preguntas generales a la clase a modo de introducción a la cuestión. Estas cuestiones deben ser respondidas oralmente por los alumnos, por lo que se fomenta, así, la interacción oral. Asimismo, se trabaja la competencia comunicativa oral, dado que el objetivo es generar una conversación espontánea, tanto entre profesor-alumno como entre alumno-alumno. Con esta dinámica se pretende que los estudiantes compartan con el resto de la clase sus conocimientos, puntos de vista u opiniones acerca de lo que saben sobre el Franquismo. Igualmente, el profesor, si así lo considera, puede ir apuntando las ideas de todos y cada uno de los alumnos en la pizarra.
Temporalización	5 minutos
Materiales	Pizarra y tiza.
Materiales complementarios	Imagen Francisco Franco: <a href="https://www.laverdad.es/culturas/tv/franco-secas-20191118194453-ntrc.html">https://www.laverdad.es/culturas/tv/franco-secas-20191118194453-ntrc.html</a>
Observaciones para el profesorado	Al tratarse de una conversación espontánea entre profesor-alumno y alumno-alumno, el docente debe gestionar correctamente las intervenciones, otorgar el turno de palabra cuando los alumnos lo

<sup>75</sup> Respecto a los contenidos, cabe apuntar que gran parte de ellos han sido extraídos del PCIC.

	requieran, motivar la participación de aquellos estudiantes que no intervengan en un inicio, etc.
--	---

Título de la actividad	Actividad 2: ¿Quién fue Francisco Franco? ¡Vamos a investigar!
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mejorar la expresión oral de los alumnos a través de las breves exposiciones orales en el aula.</li> <li>2. Analizar y comprender la información ofrecida por los alumnos referente a la biografía de Francisco Franco.</li> <li>3. Crear un clima de trabajo agradable en la clase.</li> <li>4. Fomentar el trabajo por parejas, junto con la expresión oral y la comprensión lectora.</li> </ol>
Contenidos	<p>Contenidos léxicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• colonias, autoritaria, conservadora, relación estrecha, retraído, reservado, península, familia acomodada, autoridad, liberalismo, levantamiento militar, golpe de estado, sublevación, guerra civil, civiles, hambruna, destrucción, liquidar, implantar, orden político, autarquía económica, partido único, apertura, designar, régimen dictatorial, transición democrática, monarquía parlamentaria, abdicar, etc.</li> </ul> <p>Contenidos funcionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar: eso de, se trata de, etc.</li> <li>• Dar información: razón, causa: debido a (que), ya que, puesto que.</li> </ul> <p>Contenidos culturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acontecimientos y personajes históricos y legendarios: el franquismo.</li> </ul>
Desarrollo	En esta tarea, tras comprobar los conocimientos previos que poseen los alumnos, el profesor realiza una breve exposición de la dictadura franquista. No obstante, previo a la realización de la tarea, el docente debe mencionar cómo el dictador llegó al poder tras una guerra civil entre los republicanos y los sublevados. También debe

	<p>comentarse que, previo al conflicto bélico, el régimen instaurado en España era una República, el cual se sustentaba en los principios democráticos.</p> <p>Así pues, tras estas breves matizaciones, son los estudiantes los encargados de reconstruir la Historia, en este caso, centrándose exclusivamente en la vida de Francisco Franco. De este modo, al reflexionar, conocer y aproximarse a la vida personal y profesional del dictador, el alumno puede comprender lo que ocurrió durante ese periodo en España.</p> <p>La tarea consiste en que el profesor establezca cinco parejas, formadas por dos estudiantes a los que se les asigna una temática en específico. Concretamente, estas son: la infancia de Francisco Franco, la etapa militar y la boda del dictador, el golpe de estado y la Guerra Civil, la dictadura franquista y la muerte de Francisco Franco.</p> <p>Seguidamente, los alumnos acceden a la aplicación de Thingkink y leen la información adjuntada en cada una de las imágenes interactivas. Una vez realizada esta tarea, posteriormente, preparan una pequeña exposición, con una duración máxima de dos minutos en la que exponen ambos alumnos al resto de la clase la información incluida en las imágenes. Se sigue, por tanto, el orden cronológico establecido, iniciando con la infancia del dictador y finalizando con su muerte.</p> <p>De este modo, a través de una breve biografía de Francisco Franco, el alumno puede situar cronológicamente los acontecimientos y comprender cómo se desarrollaron los distintos sucesos, lo cual le sirve para introducirse brevemente en el objeto de estudio que se va a tratar en las próximas sesiones, que son: el ideal de mujer durante</p>
--	---

	<p>la dictadura, la educación franquista y la represión ejercida por el régimen.</p> <p>Una vez realizadas las exposiciones, el profesor hace un breve resumen de las ideas expuestas por los alumnos y les informa de que, en las próximas clases, van a estudiar el periodo dictatorial desde tres perspectivas. Esto permite a los alumnos aproximarse al objeto de estudio aquí propuesto desde una visión que se aleja de la exposición de sucesos, los cuales la mayoría de las ocasiones se centran en los detalles de los acontecimientos políticos. En este caso, el alumno durante estas sesiones podrá reflexionar sobre el papel que reservó el Franquismo a la mujer, analizar cómo era la escuela durante la dictadura y valorar la importancia y el impacto que tuvo la represión franquista en la población española.</p>
Temporalización	40 minutos
Materiales	Dossier del alumno <sup>76</sup> y enlaces a las imágenes interactivas de Thinglink.
Materiales complementarios	<p>Enlace a las imágenes de Thinglink:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La infancia de Francisco Franco: <a href="https://www.thinglink.com/scene/1474437688571461634">https://www.thinglink.com/scene/1474437688571461634</a></li> <li>• Etapa militar y boda del dictador: <a href="https://www.thinglink.com/scene/1474467349422669826">https://www.thinglink.com/scene/1474467349422669826</a></li> <li>• El golpe de estado y la Guerra Civil: <a href="https://www.thinglink.com/scene/1474469121964900354">https://www.thinglink.com/scene/1474469121964900354</a></li> <li>• La dictadura franquista: <a href="https://www.thinglink.com/scene/1474705433934430210">https://www.thinglink.com/scene/1474705433934430210</a></li> <li>• La muerte de Francisco Franco: <a href="https://www.thinglink.com/scene/1474709337002737666">https://www.thinglink.com/scene/1474709337002737666</a></li> </ul>

<sup>76</sup> El dossier del alumno puede consultarse en el anexo 6 del presente escrito.

	Técnicas para realizar una breve exposición oral extraídas de: <a href="https://www.mundodeportivo.com/uncomo/educacion/articulo/como-hacer-una-buena-exposicion-oral-en-clase-459.html">https://www.mundodeportivo.com/uncomo/educacion/articulo/como-hacer-una-buena-exposicion-oral-en-clase-459.html</a>
Observaciones para el profesorado	Esta segunda actividad, al tratarse de una sesión introductoria a la cuestión, no será objeto de evaluación.

## Sesión 2. El ideal de mujer durante el Franquismo.

Título de la actividad	Actividad 1: Así empeoró la situación de la mujer con el Franquismo. Franco. La vida del dictador en color.
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mejorar la expresión oral de los alumnos a través de las breves exposiciones orales en el aula.</li> <li>2. Desarrollar en los alumnos la capacidad de resumir y sintetizar ideas, en este caso, relacionadas con el documental propuesto.</li> <li>3. Fomentar el trabajo por parejas, junto con la expresión oral y la comprensión auditiva.</li> </ol>
Contenidos	<p>Contenidos léxicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• legislación, matrimonio, sexualidad, premios de natalidad, Servicio Social Obligatorio, mujeres, etc.</li> </ul> <p>Contenidos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiempos verbales en pasado: pretérito imperfecto, pretérito perfecto, pretérito indefinido y pretérito pluscuamperfecto.</li> </ul> <p>Contenidos culturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acontecimientos y personajes históricos y legendarios: el franquismo.</li> </ul>
Desarrollo	La sesión se inicia con una breve recapitulación de las ideas planteadas en la sesión anterior, recordando quién fue Francisco

Franco, cómo llegó al poder y cuándo se inició el periodo dictatorial.

Tras esto, se prosigue con el visionado del documental de DMAX titulado: *‘Así empeoró la situación de la mujer con el Franquismo. Franco. La vida del dictador en color.’* (el cual tiene una duración total de 5:46 minutos) pues, en este documental se aborda la situación de las mujeres durante el régimen dictatorial de España, el cual se perpetuó desde el 1939 hasta el año 1975.

Concretamente, cabe señalar que en el documental se aborda cómo era la situación de las mujeres durante el régimen, por lo que tratan, primeramente, cuestiones relacionadas con la legislación, seguido de la importancia del matrimonio, la sexualidad femenina, los premios de natalidad y el Servicio Social organizado por la Sección Femenina de la Falange. Por eso, en un primer momento el docente proyecta el documental para que los alumnos se familiaricen con el tema de esta sesión.

La tarea consiste en que, por parejas los alumnos enumeren y escriban en el dossier del alumno de los temas que se tratan en el vídeo —concretamente son 5: la legislación, el matrimonio, la sexualidad, los premios de natalidad y el Servicio Social—, además de adjuntar una breve explicación de los datos o detalles más significativos que se aportan sobre cada uno de los temas.

Cuando rellenen la tabla, a cada pareja se le asigna un tema en concreto y debe exponerlo al resto de la clase. De este modo, son los alumnos los que toman la palabra en la sesión, pues explican al resto de compañeros cuál ha sido el resumen que han elaborado tras visualizar el documental. Igualmente, si alguna pareja señala una información complementaria a la ofrecida por sus compañeros, pueden intervenir y compartirla con el resto de la clase.

Temporalización	20 minutos
Materiales	Dossier del alumno.
Materiales complementarios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Documental DMAX titulado ‘Así empeoró la situación de la mujer con el Franquismo’: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=RJHJ9QeVydI">https://www.youtube.com/watch?v=RJHJ9QeVydI</a></li> </ul>
Observaciones para el profesorado	<p>Si fuera necesario podría proyectarse el documental en dos ocasiones y, si el ritmo del discurso es demasiado rápido, el docente puede utilizar la opción de YouTube que permite reproducir el vídeo a una menor velocidad.</p> <p>Asimismo, el docente, a modo introductorio, debe recalcar que la dictadura no fue un periodo lineal, pues este se caracteriza por una serie de fases que motivaron algunos cambios a nivel económico, político, cultural y social. No obstante, en estas sesiones se aborda lo que la historiografía conoce como primer franquismo, aunque, si bien es cierto, los ideales de cómo debía ser una mujer ‘perfecta’ para el régimen no evolucionaron, al menos sustancialmente.</p>

Título de la actividad	Actividad 2: Buscamos en el diccionario.
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reflexionar en el aula sobre la situación de las mujeres durante la dictadura franquista.</li> <li>2. Conocer cuál era el ideal de mujer durante el Franquismo a través del material audiovisual propuesto.</li> <li>3. Fomentar el trabajo colaborativo entre los alumnos.</li> <li>4. Propiciar la integración de los estudiantes en el aula.</li> </ol>
Contenidos	<p>Contenidos léxicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• discriminar, igualar, incluir, excluir, separar, legislación, reglamento, ley, dementes, loco, chiflado, chalado, pirado, ido, tutoras, defensor, protector; divorcio, separación, ruptura, adulterio, infidelidad, destierro, repatriación, deportación, expulsión, obediencia, subversión, rebeldía,</li> </ul>

	<p>desobediencia, sumisión, subordinación, respeto, complacer, molestar, patraña, verdad, satisfacer, contentar, agradar; fin, intención, propósito, finalidad, objetivo, boda, nupcias, conquistar, restablecer, yacer etc.</p> <p>Contenidos culturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acontecimientos y personajes históricos y legendarios: el franquismo.</li> </ul>
Desarrollo	<p>El docente organiza la clase por parejas, dado que la tarea consiste en que los alumnos los que busquen en el diccionario el significado de unos verbos señalados en negrita, los cuales forman parte de oraciones extraídas directamente del material audiovisual. Posteriormente, los estudiantes, también por parejas, completan una tabla en la que deben buscar la definición, un sinónimo y un antónimo de diversos vocablos que se mencionan en el documental.</p> <p>Así pues, una vez completada la tabla, de manera conjunta se comprueban las respuestas proporcionadas los alumnos y se solucionan las posibles dudas que puedan surgir en torno al léxico. De este modo, gracias al visionado del documental y con la concreción del significado y la localización de los antónimos de los diversos vocablos, los alumnos pueden comprender, a grandes rasgos, cómo era la situación de las mujeres durante el régimen. Igualmente, si surgen más dudas en torno al léxico, los alumnos pueden plantear sus dubitaciones al profesor.</p>
Temporalización	15 minutos
Materiales	Proyector, altavoces, ordenador con conexión a internet, diccionarios online y dossier del alumno.
Materiales complementarios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Documental DMAX titulado ‘Así empeoró la situación de la mujer con el Franquismo’:  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=RJHJ9QeVydI">https://www.youtube.com/watch?v=RJHJ9QeVydI</a></li> </ul> <p>El docente para evaluar la actividad utiliza la ‘Rúbrica para evaluar el trabajo de los alumnos en el aula’.</p>

<p>Observaciones para el profesorado</p>	<p>Asimismo, se adjuntan las soluciones de las tareas propuestas:</p> <p>La solución del significado de estos verbos, tomando como referencia el diccionario de WordReference, es:</p> <p>Conquistar: conseguir alguna cosa con esfuerzo, habilidad o tenacidad (p.ej.: <i>conquistar una posición social elevada</i>); restablecer: volver a establecer una cosa o ponerla en el estado que antes tenía (p.ej.: <i>esta casa es un descontrol, a ver si restablecemos los horarios de comidas</i>) y yacer: tener relaciones sexuales.</p> <p>La definición de las siguientes palabras es:</p> <p>Discriminar: dar trato de inferioridad a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, de sexo, de clase social o casta u otros motivos ideológicos.</p> <p>Legislación: conjunto de leyes de un Estado, o que versan sobre una materia determinada.</p> <p>Dementes: [Persona] que sufre una degeneración de sus facultades mentales.</p> <p>Tutoras: persona que ejerce la tutela.</p> <p>Divorcio: disolución legal de un matrimonio.</p> <p>Adulterio: relación sexual de una persona casada con otra que no sea su cónyuge.</p> <p>Destierro: pena que consiste en expulsar a una persona de un territorio determinado.</p> <p>Obediencia: cumplimiento de lo que se manda o es preceptivo.</p> <p>Complacer: causar a otro satisfacción o placer, agradarle.</p> <p>Fin: objetivo, motivo, finalidad.</p> <p>Patraña: mentira, noticia inventada, farsa.</p> <p>Algunos de los sinónimos de las siguientes palabras, según el diccionario WordReference, son:</p> <p>Discriminar: marginar, excluir, separar; legislación: reglamento, ley; dementes: loco, chiflado, chalado, pirado, ido; tutoras:</p>
--	--

	<p>defensor, protector; divorcio: separación, ruptura; adulterio: infidelidad; destierro: deportación, expulsión; obediencia: sumisión, subordinación, respeto; complacer: satisfacer, contentar, agradar; fin: intención, propósito, finalidad, objetivo; patraña: mentira, trola, bola.</p> <p>Algunos de los antónimos de las siguientes palabras, según el diccionario WordReference, son:</p> <p>Discriminar: igualar, incluir; demente: cuerdo, sensato; divorcio: boda, nupcias; adulterio: fidelidad, legitimidad; destierro: repatriación; obediencia: subversión, rebeldía, desobediencia; complacer: desagradar, molestar; patraña: verdad.</p>
--	--

Título de la actividad	Actividad 3: Hablamos sobre el documental.
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fomentar la conciencia y análisis crítico en los alumnos a través del documental propuesto.</li> <li>2. Comparar los acontecimientos acaecidos en el pasado con el presente, en este caso, relacionados con la situación de las mujeres en términos generales.</li> <li>3. Mejorar la expresión oral de los alumnos en el aula.</li> </ol>
Contenidos	<p>Contenidos léxicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• igualdad de derechos, conquistar, restablecer, discriminar, legislación, licencia marital, gestión administrativa, adulterio, yacer, destierro, obediencia, complacer, violación, premios de natalidad, soltera, realizarse, vida familiar, desentenderse, acciones patrióticas, Servicio Social, viudas, patria, mano de obra, guarderías, patraña, etc.</li> </ul> <p>Contenidos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiempos verbales en pasado: pretérito imperfecto, pretérito perfecto, pretérito indefinido y pretérito pluscuamperfecto.</li> </ul> <p>Contenidos funcionales:</p>

- Expresar opinión: Creo/ pienso/ opino/ considero + que; para mí; (a mí) me parece que; en mi opinión; desde mi punto de vista; está clarísimo que...
- Expresar duda o hipótesis: es probable/ puede/ es posible/ no es seguro/ no creo/ no supongo/ no imagino + que + subjuntivo; tal vez/ posiblemente/ probablemente/ quizá + subjuntivo; puede que + subjuntivo.

Contenidos comunicativos:

- Dar información: razón, causa: debido a (que), ya que, puesto que.
- Macro función narrativa: inserción de secuencias descriptiva, expositiva y narrativa.

Contenidos de habilidades y actitudes interculturales:

- Percepción de diferencias culturales: uso consciente y voluntario de conocimientos para identificar diferencias culturales: aspectos de la vida cotidiana, valores, tópicos, tabúes, etc. y Integración de las diferencias culturales en la propia perspectiva cultural.
- Aproximación cultural: reconocimiento de aspectos comunes o universales (valores, creencias, comportamiento sociocultural, etc.) en rasgos concretos de la cultura de origen y de las culturas con las que se entra en contacto (interdependencia económica y cultural entre los pueblos, relaciones humanas, etc.).
- Empatía: esfuerzo manifiesto por adoptar perspectivas diferentes a las que imprime la propia cultura a la hora de interpretar hechos o productos culturales, reflexionar sobre las vivencias culturales, relacionarse con miembros de otras culturas, etc. y experimentación de sentimientos, opiniones, etc. que manifiestan los miembros de diferentes culturas ante los hechos o productos culturales característicos de la cultura de origen.

Contenidos culturales:

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acontecimientos y personajes históricos y legendarios: el franquismo.</li> </ul>
Desarrollo	<p>Una vez los alumnos hayan respondido a estas cuestiones, se organiza la clase en dos grupos de 5 estudiantes en cada uno de ellos.</p> <p>La tarea consiste en que cada grupo hable, converse y responda de manera conjunta a una serie de preguntas relacionadas con el documental anterior. Se trata de que, una vez han comprendido el significado de las ideas expuestas en el documental, los alumnos hablen activamente sobre los sucesos expuestos.</p> <p>De esta forma, se fomenta el análisis crítico de las cuestiones planteadas, a la vez que se trabaja la competencia intercultural, pues los alumnos comparten sus opiniones y experiencias personales.</p>
Temporalización	10 minutos
Materiales	Dossier del alumno.
Materiales complementarios	<p>Los turnos de habla han sido extraídos de: Regueiro, A. (2021). «Los turnos de habla en la clase de ELE». <i>redELE</i>, nº 33, pp. 1-15.</p> <p>Las expresiones de opinión han sido extraídas de: <a href="https://lenguajeyotrasluces.com/2016/01/31/expresar-la-opinion/">https://lenguajeyotrasluces.com/2016/01/31/expresar-la-opinion/</a></p> <p>Las expresiones de acuerdo han sido extraídas de: <a href="https://www.spanishminute.com/blog/blog/2019/03/26/aprender-como-expresar-de-acuerdo-en-espanol/">https://www.spanishminute.com/blog/blog/2019/03/26/aprender-como-expresar-de-acuerdo-en-espanol/</a></p> <p>Las expresiones de desacuerdo han sido extraídas de: <a href="https://www.spanishminute.com/blog/blog/2019/03/12/como-expresar-desacuerdo-en-espanol/">https://www.spanishminute.com/blog/blog/2019/03/12/como-expresar-desacuerdo-en-espanol/</a></p> <p>Las expresiones de duda o hipótesis han sido extraídas de: <a href="https://blogdeespanol.com/2012/01/probabilidad-subjuntivo-o-indicativo/">https://blogdeespanol.com/2012/01/probabilidad-subjuntivo-o-indicativo/</a></p> <p>El docente para evaluar la actividad utiliza la ‘Rúbrica para evaluar el trabajo de los alumnos en el aula’.</p>

Observaciones para el profesorado	El docente debe organizar los grupos con 5 integrantes en cada uno de ellos y supervisar las intervenciones, a la vez que debe asegurarse de que todos los integrantes del grupo participan activamente.
-----------------------------------	--

### Sesión 3. Educación en el Franquismo

Título de la actividad	Actividad 1: Analizamos la imagen
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Potenciar en el alumno la capacidad de describir e interpretar imágenes, en este caso, utilizando una fotografía que representa el aula en la época franquista.</li> <li>2. Fomentar la integración de los estudiantes en el aula.</li> <li>3. Desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos a través de la formulación de preguntas abiertas.</li> </ol>
Contenidos	<p>Contenidos léxicos: aula, clase, profesor, alumnos, sillas, agruparse, pizarra, cuadros, fotografías, pupitres, cruz, iglesia, catolicismo, virgen, dictador, chaqueta, camisa, vestimenta formal, etc.</p> <p>Contenidos funcionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar: eso de, se trata de, etc.</li> <li>• Dar una opinión: (yo) opino que, (yo) veo que, (yo) diría que, a mi modo de ver, (yo) no creo/no pienso/ no considero/no opino/ no diría/ (a mi) no me parece que+ subj.</li> <li>• Expresar posibilidad: quizá (s)/tal vez, puede (ser) que, podría ser que, es (bastante/muy) posible/ probable que, seguramente/posiblemente/probablemente, etc.</li> </ul> <p>Contenidos culturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acontecimientos y personajes históricos y legendarios: el franquismo.</li> </ul>
Desarrollo	En esta primera actividad el alumno debe describir una imagen que ilustra un aula en la época franquista. Para iniciar este análisis, el profesor formula una serie de preguntas abiertas a los estudiantes.

	De este modo, de forma colaborativa e incluyendo las aportaciones de todos los alumnos, se introduce la temática de la sesión.
Temporalización	5 minutos
Materiales	Dossier del alumno, proyector, altavoces y ordenador con conexión a internet.
Materiales complementarios	Fotografía de una escuela durante el Franquismo: <a href="https://laicismo.org/valores-y-organizacion-de-la-primera-escuela-franquista/172534">https://laicismo.org/valores-y-organizacion-de-la-primera-escuela-franquista/172534</a>
Observaciones para el profesorado	Al tratarse de una conversación espontánea entre profesor-alumno y alumno-alumno, el docente debe gestionar correctamente las intervenciones, otorgar el turno de palabra cuando los alumnos lo requieran, motivar la participación de aquellos estudiantes que no intervengan en un inicio, etc.

Título de la actividad	Actividad 2: El aula en la época franquista
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mejorar la expresión oral de los alumnos en el aula a través la creación de pequeños grupos de trabajo.</li> <li>2. Construir un clima de trabajo agradable en la clase.</li> <li>3. Fomentar el trabajo colaborativo en el aula.</li> <li>4. Comparar los acontecimientos acaecidos en el pasado con el presente, en este caso, referentes a la educación.</li> </ol>
Contenidos	<p>Contenidos léxicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolarizar, ama de casa, escuela nacional, tutelar, escuela mixta, tortazo, curas, traviesos, pecado, etc.</li> </ul> <p>Contenidos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presente histórico</li> <li>• Tiempos verbales en pasado: pretérito imperfecto, pretérito perfecto, pretérito indefinido y pretérito pluscuamperfecto.</li> </ul> <p>Contenidos funcionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar una opinión: (yo) opino que, (yo) veo que, (yo) diría que, a mi modo de ver, (yo) no creo/no pienso/ no considero/no opino/ no diría/ (a mi) no me parece que+ subj.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresar posibilidad: Quizá (s)/Tal vez, puede (ser) que, podría ser que, es (bastante/muy) posible/ probable que, seguramente/posiblemente/probablemente, etc.</li> </ul> <p>Contenidos de habilidades y actitudes interculturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparación, clasificación, deducción: comparación de los aspectos en los que las culturas observadas coinciden y difieren entre sí o con la cultura de origen (husos horarios, empleo de medios de transporte, concepción del tiempo, valores familiares...).</li> <li>• Empatía: reconocimiento de fenómenos culturales, realidades, valores, creencias, etc. que, sin formar parte de la propia cultura, resultan comprensibles y cercanos gracias a lecturas, experiencias, estancias fuera del país de origen, relaciones con personas de otras culturas, etc.</li> <li>• Disposición favorable: participación en conversaciones, foros, debates, espacios virtuales, etc. que faciliten el descubrimiento de realidades culturales diversas y activación estratégica consciente y voluntaria de habilidades que ayuden a entender los hechos y productos culturales (observación, comparación, asociación, inferencia, etc.).</li> </ul> <p>Contenidos culturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acontecimientos y personajes históricos y legendarios: el franquismo.</li> </ul>
Desarrollo	<p>Tras el breve debate y la conversación espontánea que ha surgido en el aula en torno a la fotografía, la primera tarea consiste en que individualmente conjuguen los verbos señalados en el texto en el tiempo de presente histórico. Concretamente, el texto en cuestión presenta diversas informaciones sobre tres ancianos que aportan su testimonio acerca de la educación en la época franquista pero, en esta primera aproximación, no deben prestar atención al significado del texto, sino a los verbos en cuestión. Al conjugar los verbos</p>

	<p>individualmente, la actividad se corrige y el docente resuelve las dudas que puedan surgir respecto a la transformación de estos verbos al tiempo de presente histórico.</p> <p>Seguidamente, el profesor organiza la clase en pequeños grupos, de 3, 3 y 4 estudiantes respectivamente. De manera conjunta, deben señalar, oralmente, las diferencias y similitudes que detectan en las descripciones de Gregorio, Paula y Felisa y para ello, cuentan con las pistas incluidas el dossier del alumno, las cuales les sirven como guía de la conversación. Posteriormente, en los mismos grupos de trabajo, los estudiantes leen los testimonios de estos tres ancianos y, también oralmente, dan respuesta a las cuestiones planteadas en el dossier.</p> <p>Finalmente, durante los últimos minutos de la sesión el profesor abre un espacio para que, de nuevo, el alumno tome la palabra. Igualmente, el docente recuerda lo que se ha aprendido durante la sesión y pregunta a los alumnos qué les ha parecido la clase, si conocían como era la educación durante el Franquismo y si recuerdan lo que sus padres o abuelos les contaron sobre su experiencia en el colegio.</p>
Temporalización	40 minutos
Materiales	Dossier de actividades, proyector, altavoces y ordenador con conexión a internet.
Materiales complementarios	<p>Artículo que recoge los testimonios sobre la educación en la época franquista: Sonlleva, M. (2019). Golpes y brazos en cruz: el castigo escolar en la escuela pública franquista (1938-1951). <i>Revista História da Educação (Online)</i>, vol. 23, pp. 1-37.</p> <p>Imagen de Felisa: <a href="https://www.freepik.es/felisa">https://www.freepik.es/felisa</a></p> <p>Imagen de Gregorio: : <a href="https://www.freepik.es/gregorio">https://www.freepik.es/gregorio</a></p> <p>Imagen de Paula: <a href="https://www.freepik.es/paula">https://www.freepik.es/paula</a></p>

Observaciones para el profesorado	A continuación, se adjuntan las soluciones de la tarea propuesta: nació-nace, aprendió-aprende, contrajo-contrae, dedicó-dedica, fue-es, estaba-está; nació-nace, trabajó-trabaja, contrajo-contrae, tuvo-tiene, ejerció-ejerce, destacó-destaca, convivió-convive; nació-nace, empezó-empieza, contrajo-contrae, tuvo-tiene, continuó-continúa, convivió-convive.
-----------------------------------	--

#### Sesión 4. Educación en el Franquismo.

Título de la actividad	Actividad 1: Analizamos un libro de texto de la época franquista
Objetivos	1. Mejorar la expresión escrita y la comprensión lectora de los alumnos a través de un libro de texto de la época franquista.
Contenidos	<p>Contenidos léxicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>la religión, la Patria, la libertad, el buen nacional, el estado totalitario, la disciplina, la milicia, el territorio, la familia, la escuela, la hispanidad, el salario familiar, etc.</li> </ul> <p>Contenidos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Marcadores del discurso: introducir un tema: en cuanto a, con relación a, con respecto; añadir ideas: además, igualmente, asimismo, así pues; aclarar: es decir, esto es, en efecto, en otras palabras; ejemplificar: por ejemplo, concretamente, en particular; introducir opiniones: en mi opinión, a mi juicio, considero que, personalmente; indicar hipótesis: es posible, es probable, a lo mejor, tal vez; indicar oposición: aunque, sin embargo, no obstante, en cambio, pero; indicar consecuencia: por tanto, en consecuencia, por consiguiente, de ahí que; indicar causa: porque, ya que, dado que, debido a; resumir: en resumen, en suma, en definitiva, en pocas palabras; concluir o terminar: en conclusión, para finalizar, por último, para terminar.</li> </ul> <p>Contenidos culturales:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acontecimientos y personajes históricos y legendarios: el franquismo.</li> </ul>
Desarrollo	<p>‘Así quiero ser’<sup>77</sup>, es un libro de texto utilizado en la escuela durante el Franquismo que presenta en tan solo dos páginas los diferentes temas que los alumnos debían de conocer. Concretamente, tal y como se observa el índice, los capítulos se dividen en: la nación española, valores sociales, factores de riqueza, instituciones naturales, organización del trabajo y final. De este modo, el manual hace un recorrido por diversas temáticas, en las que aborda, por ejemplo: la religión, la Patria, la libertad, el buen nacional, el estado totalitario, la disciplina, la milicia, el territorio, la familia, la escuela, la hispanidad, el salario familiar, entre muchos otros.</p> <p>Primeramente, todos los alumnos deben de leer la página 5 titulada ‘preámbulo’, en el que se presenta el manual y se detalla que los estudiantes, en su época, debían memorizar la máxima o sentencia que aparece en cada capítulo. Seguidamente el alumno, libremente, selecciona un tema que quiera analizar individualmente.</p> <p>La tarea consiste, por tanto, en que el estudiante lea el capítulo detenidamente y busque, en diversos diccionarios, las palabras que no comprenda. Así pues, tras esta primera aproximación, tiene que escribir un texto escrito que contenga entre 150 y 180 palabras, en el que debe, en primer lugar, introducir el capítulo y señalar las ideas claves que este presenta para, en segundo lugar, realizar un análisis crítico de las ideas que se transmiten.</p> <p>No obstante, en caso de que el alumno no haya finalizado la tarea en el aula, este debe entregarla al profesor en las siguientes sesiones. De este modo, el docente corregirá la redacción y la</p>

<sup>77</sup> El libro de texto localizado pertenece a la segunda edición publicada en 1940 en la ciudad de Burgos, editado por Hijos de Santiago Rodríguez y, tal y como se puede leer en la primera página, con la censura eclesiástica y aprobado por el Ministerio de Educación Nacional.

	entregará a los alumnos con los comentarios correspondientes que le permitirán mejorar, paulatinamente, la expresión escrita.
Temporalización	45 minutos
Materiales	Dossier del alumno y diccionarios online.
Materiales complementarios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Libro de texto: Hijos de Santiago Rodríguez. (1940). <i>Así quiero ser</i>. Casa Editorial Librería, Burgos. Disponible en: <a href="https://identityhunters.files.wordpress.com/2017/07/asi-quiero-ser.pdf">https://identityhunters.files.wordpress.com/2017/07/asi-quiero-ser.pdf</a></li> <li>• Marcadores del discurso extraídos de: <a href="https://lenguajeyotrasluces.com/marcadores-conectores-discurso/">https://lenguajeyotrasluces.com/marcadores-conectores-discurso/</a></li> </ul>
Observaciones para el profesorado	<p>Tomando como referencia las páginas 8 y 9 en las que se presenta la religión, el alumno puede ser que no comprenda los siguientes vocablos y, por ende, los deba buscar en el diccionario: predicar, polifónica, imaginería y costumbrismo. Seguidamente, las ideas principales de estas páginas que el alumno debería de destacar son la utilización de la Historia para argumentar la presencia de la iglesia católica en la península, haciendo hincapié a las luchas que se llevaron a cabo durante diversas centurias.</p> <p>Igualmente, embarcándonos en el análisis crítico, el alumno puede hacer referencia a la representación de Jesús con iconografía bélica, que sostiene una espada y galopa a caballo como si fuera un emperador o conquistador. También podría comparar esta representación de la iglesia católica con los valores iniciales que el cristianismo intentó transmitir a la población, los cuales distan de parecerse a los aquí representados, entre muchos otros aspectos que pueden ser objeto de análisis crítico.</p> <p>El docente para evaluar la actividad utiliza la ‘Rúbrica para evaluar la expresión escrita’.</p>

## Sesión 5. La represión durante el Franquismo.

Título de la actividad	Actividad 1: Analizamos las imágenes
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Potenciar en el alumno la capacidad de describir e interpretar imágenes, en este caso, utilizando una fotografía que representa la represión en la época franquista.</li> <li>2. Fomentar la integración de los estudiantes en el aula.</li> <li>3. Desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos a través de la formulación de preguntas abiertas.</li> </ol>
Contenidos	<p>Contenidos léxicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disparo, militar, civil, fusilamiento, muerte, violencia, policía, porras, cascos, paliza, represión, manifestaciones, censura, control, etc.</li> </ul> <p>Contenidos funcionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar: eso de, se trata de, etc.</li> <li>• Dar una opinión: (yo) opino que, (yo) veo que, (yo) diría que, a mi modo de ver, (yo) no creo/no pienso/ no considero/no opino/ no diría/ (a mi) no me parece que+ subj.</li> <li>• Expresar posibilidad: quizá (s)/tal vez, puede (ser) que, podría ser que, es (bastante/muy) posible/ probable que, seguramente/posiblemente/probablemente, etc.</li> </ul> <p>Contenidos culturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acontecimientos y personajes históricos y legendarios: el franquismo.</li> </ul>
Desarrollo	<p>En esta sesión se va a abordar una cuestión clave para entender el periodo franquista en su totalidad: la represión. De este modo, y desconociendo los conocimientos previos de los alumnos respecto a esta cuestión, el docente proyecta dos imágenes en las que se observa la dureza y la violencia desmedida ejercida durante la dictadura hacia todos aquellos que no comulgaban con los valores del régimen.</p>

	Los alumnos, en esta ocasión, deben describir las imágenes, señalar cuáles son los elementos que aparecen en la fotografía, qué emociones sienten al ver las imágenes, etc., pues, estas instantáneas sirven de antesala para abordar la cuestión que aquí nos atañe.
Temporalización	5 minutos
Materiales	Dossier del alumno, imágenes que ilustran la represión, proyector y ordenador con conexión a internet.
Materiales complementarios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imágenes que ilustran la represión:  <a href="https://nuevatribuna.publico.es/articulo/historia/represion-franquista/20160208174906125173.html">https://nuevatribuna.publico.es/articulo/historia/represion-franquista/20160208174906125173.html</a>  <a href="http://memoriahistorica.dival.es/recursos/bases-de-datos/">http://memoriahistorica.dival.es/recursos/bases-de-datos/</a> </li> </ul>

Título de la actividad	Actividad 2: Analizamos un discurso oral
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mejorar la comprensión auditiva de los alumnos a través del análisis del documental.</li> <li>2. Fomentar la integración de los estudiantes en el aula.</li> <li>3. Trabajar la expresión oral de los alumnos en clase a través de la formulación de preguntas.</li> <li>4. Potenciar la reflexión y análisis crítico del documental propuesto, el cual habla de un caso concreto de represión durante el Franquismo.</li> </ol>
Contenidos	<p>Contenido léxico:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reformulación, expresiones de relleno, muletillas, registro formal, marcadores del discurso oral, pausas, vacilaciones, dubitaciones, tristeza, pena, injusticia, miedo, represión, violencia, pánico, terror, censura, olvido, conflicto bélico, civiles, guerra, destrucción, etc.</li> </ul> <p>Contenidos funcionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar: eso de, se trata de, etc.</li> <li>• Dar una opinión: (yo) opino que, (yo) veo que, (yo) diría que, a mi modo de ver, (yo) no creo/no pienso/ no</li> </ul>

	<p>considero/no opino/ no diría/ (a mi) no me parece que+ subj.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresar posibilidad: quizá (s)/tal vez, puede (ser) que, podría ser que, es (bastante/muy) posible/ probable que, seguramente/posiblemente/probablemente, etc.</li> <li>• Expresar tristeza y aflicción: siento/ lamento que+ subj., me siento triste/apenado, me da pena/lástima que + subj., es una pena/ lástima que + subj., me pone triste/ me deprime + que, me duele/me disgusta que + subj., etc.</li> <li>• Expresar enfado o indignación: estoy indignado (con), me pone furioso/ de mal humor, me enfada, me da rabia, me indigna, me fastidia, no aguanto + que....</li> </ul> <p>Contenidos culturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acontecimientos y personajes históricos y legendarios: el franquismo.</li> </ul>
Desarrollo	<p>Para abordar la cuestión, el docente proyecta en el aula el documental titulado: <i>‘Hijos del silencio: el impacto del franquismo en la sociedad valenciana’</i>, dirigido por Rosa Brines. Concretamente, dada la limitada duración de la sesión, se proyecta hasta el minuto 6:25, en el que se introduce, en primer lugar, el contexto histórico del periodo objeto de análisis. Se menciona, por tanto, el fin del conflicto bélico con la victoria del bando franquista y la posterior dictadura que comenzó en el año 1939. En este sentido, los vocablos utilizados en la primera parte, cuando relata lo ocurrido la voz en <i>off</i>, pueden ser complejos para los estudiantes de nivel B2. Por eso, si fuera necesario, el profesor puede parar la proyección para aclarar las dudas entorno al léxico.</p> <p>En este sentido, el documental recoge el testimonio de una mujer que descubre, casualmente, el fatídico desenlace que sufrió su bisabuelo, cuestión que le ha permitido reconstruir parte de su historia familiar. Tras esto, se hace hincapié en el silencio, el terror y el tabú que ha supuesto para toda una nación hablar sobre los</p>

	<p>asesinatos que acontecieron una vez finalizada la guerra civil. En este caso, se nos presenta la historia de Amador, un hombre que antes de ser asesinado por los franquistas escribió una carta de despedida a sus familiares, la cual fue recuperada años después por su bisnieta. Estamos, por tanto, ante una fuente secundaria que representa una realidad que merece ser también escuchada, a la vez que el alumno puede comprender cómo se han tratado la cuestión de los asesinatos acaecidos durante la dictadura por la sociedad española.</p> <p>Tras proyectar el documental la tarea consiste en que los alumnos, por parejas, señalen los marcadores propios del discurso oral que utiliza Beatriz Villarroya. Para ello se incluye en el dossier del alumno una transcripción del discurso de la emisora, así como una serie de preguntas que deben ser respondidas oralmente por los alumnos.</p> <p>Asimismo, la segunda tarea consiste en que los estudiantes, también por parejas, respondan de manera oral a una serie de cuestiones que les permitan analizar y reflexionar sobre el documental proyectado.</p>
Temporalización	30 minutos
Materiales	Dossier del alumno, proyector, altavoces y ordenador con conexión a internet.
Materiales complementarios	<p>Documental Delegación de Memoria Histórica de la Diputación de Valencia titulado ‘Hijos del silencio. El impacto del franquismo en la sociedad valenciana’:  <a href="http://memoriahistorica.dival.es/audiovisuales/">http://memoriahistorica.dival.es/audiovisuales/</a></p> <p>Definición de <i>repetición</i> extraído de: Garcés, M. P. (2004). «La repetición: formas y funciones en el discurso oral». <i>Archivo de filología aragonesa</i>, vol. 59-60, nº 1, pp. 437-456.</p>

	<p>Definición de <i>palabras de relleno</i> extraída de: <a href="https://www.greelane.com/es/humanidades/ingl%c3%a9s/what-is-a-filler-word-1690859/">https://www.greelane.com/es/humanidades/ingl% c3%a9s/what-is-a-filler-word-1690859/</a></p> <p>Definición de <i>muletillas</i> extraída de: <a href="http://revista.miprepanogales.mx/2021/06/28/expresion-oral/#:~:text=Las%20muletillas%20no%20son%20m%C3%A1s,o%20ayuda%2C%20dentro%20del%20discurso">http://revista.miprepanogales.mx/2021/06/28/expresion-oral/#:~:text=Las%20muletillas%20no%20son%20m%C3%A1s,o%20ayuda%2C%20dentro%20del%20discurso</a></p>
--	---

Observaciones para el profesorado	<p>En esta sesión se analiza un documental realizado por la Delegación de Memoria Histórica de la Diputación de Valencia. No obstante, aunque el testimonio recogido pertenezca a ciudadano de esta comunidad, la actividad puede adaptarse a alumnos que no residen en la Comunidad Valenciana pues esta situación se produjo de manera generalizada por todo el país.</p> <p>El docente para evaluar la actividad utiliza la ‘Rúbrica para evaluar el trabajo de los alumnos en el aula’.</p> <p>Asimismo, se adjuntan las soluciones a la tarea propuesta.</p> <p>Los marcadores propios del discurso oral que utiliza Beatriz Villarroya son:</p> <p>‘Pensaba que en este país <b>estaba todo</b> hablado, <b>estaba todo</b> solucionado y <b>que, bueno, que</b> mi familia no lo sabía pero <b>que esto estaba (pausa) que esto estaba</b> más que superado <b>¿no?</b> Entonces apareció esta carta que es <b>(mm) que estuvo pues eso,</b> más de setenta años escondida dentro de una caja. En mi familia se impone el silencio absoluto, <b>o sea</b> mi abuelo nunca habló a nadie de esta historia <b>(ehh)</b> mi tía que tenía trece años tampoco, y la pequeña de las hijas es mi tía Marina que tenía seis años, <b>o sea</b> seis meses.</p>
-----------------------------------	--

	<p>Yo empiezo a pregunta pero, <b>claro</b>, nadie tiene respuestas y una mañana hago algo tan absurdo como encender el ordenador y poner en un buscador de internet el nombre de mi bisabuelo, Amador Villarroya Sanz. Yo pensaba que no iba a salir nada, pero sí, y entonces, <b>bueno</b>, ahí empieza un poco todo. Yo he averiguado durante estos años que llevo, que ya son casi cinco años investigando, <b>que, que claro</b>, callaron <b>por, por</b> miedo y por necesidad de supervivencia, porque si que les tenían controlados y les hicieron un poco la vida imposible. A Amador, <b>bueno</b>, lo fusilan en las tapias del cementerio Parroquial de Torrent, lo dejan allí expuesto para que sirva de lección y después lo meten dentro del cementerio y lo entierran sin el conocimiento ni consentimiento de la familia en un lugar, <b>en un lugar</b> específico que utilizaban para la gente que no tenía dinero.</p> <p>A los jóvenes yo siempre les digo <b>que bueno, que</b> yo también pensaba que esto había pasado y me he dado cuenta <b>de que no, de que</b> si hubiera pasado yo sabría que pasó con mi bisabuelo, sabría por qué lo mataron, sabrían donde están sus restos y mi familia tendría respuestas a todas las preguntas que tiene. ¿Cómo puede ser que una historia tan reciente y de la que somos todos herederos, cómo no vamos a saber esto? ¿De dónde nos viene? Para intentar de alguna manera solventarlo’.</p>
--	--

Título de la actividad	Actividad 2: ¿Qué te han parecido las clases?
Objetivos	1. Conocer las opiniones de los alumnos respecto a la actividad docente llevada a cabo durante las diversas sesiones en las que se ha abordado el Franquismo.
Contenidos	<p>Contenidos funcionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresar alegría y satisfacción: ¡Qué bien que + subj.!, estoy animado/ilusionado, estoy contento de que + subj., me</li> </ul>

	<p>siento feliz/satisfecho + de, me hace ilusión, es estupendo/fantástico que + subj., etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresar placer y diversión: me divierte/entretiene, disfruto de/con, estoy/me encuentro (+ cuantif.) a gusto, etc.</li> <li>• Expresar aburrimiento: me aburro, me aburre que + subj., ¡Esto es un rollo/ un aburrimiento/ aburridísimo!, etc.</li> <li>• Expresar hartazgo: estoy aburrido de que + subj., me aburro, me cansa, etc.</li> <li>• Expresar decepción: me desilusiona/decepciona, etc.</li> <li>• Expresar sorpresa y extrañeza: me sorprende/ me extraña/ me asombra (+ cuantif.) + que + subj., es increíble/sorprendente/asombroso/alucinante, no me lo esperaba, etc.</li> <li>• Dar una opinión: (yo) opino que, (yo) veo que, (yo) diría que, a mi modo de ver, (yo) no creo/no pienso/ no considero/no opino/ no diría/ (a mi) no me parece que+ subj.</li> <li>• Expresar posibilidad: Quizá (s)/Tal vez, puede (ser) que, podría ser que, es (bastante/muy) posible/ probable que, seguramente/posiblemente/probablemente, etc.</li> </ul> <p>Contenidos culturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acontecimientos y personajes históricos y legendarios: el franquismo.</li> </ul>
Desarrollo	<p>Esta tarea consiste en que el docente reparta la ‘Ficha de evaluación de la actividad docente’, la cual debe ser completada por los alumnos. Para asegurar la rigurosidad de los datos extraídos del aula a través de este método, la ficha es anónima, de modo que los estudiantes se sientan con total libertad para exponer sus opiniones y puntos de vista.</p> <p>Asimismo, esta ficha se distribuye con el objetivo de que opinen sobre las cuestiones planteadas durante las sesiones previas en las que se ha abordado el Franquismo. De esta forma, el docente puede aproximarse a la opinión que han construido los alumnos a lo largo</p>

	<p>de las sesiones, al igual que pueden aportar sus sugerencias de mejora, y destacar, si así lo consideran, los cambios en los materiales o en los contenidos expuestos, entre otras cuestiones.</p> <p>Igualmente, una vez los alumnos han rellenado la respectiva ficha, se abre un espacio al final de la sesión donde pueden aportar sus opiniones respecto de las sesiones previamente impartidas por el profesional docente.</p>
Temporalización	10 minutos
Materiales	10 fotocopias de la ‘Ficha de evaluación de la actividad docente’, bolígrafo, lápiz y goma.
Materiales complementarios	‘Ficha de evaluación de la actividad docente’

### 6.3 Evaluación

En este sentido, cabe apuntar que algunas de las actividades programadas en la secuencia didáctica son objeto de evaluación por parte del profesor. Concretamente, las actividades que se evalúan son la actividad 1 de la sesión 2 titulada ‘Así empeoró la situación de la mujer con el Franquismo. Franco. La vida del dictador en color’, en la que se hace uso de la rúbrica que evalúa el trabajo y la participación de cada estudiante en el aula (véase anexo 3). Igualmente, la actividad 3 de la sesión 2 titulada ‘Hablamos sobre el documental’ y la actividad 2 de la sesión 5 titulada ‘Analizamos un discurso oral’ también es objeto de evaluación y se hace uso de la rúbrica anteriormente citada (véase anexo 3).

Asimismo, la redacción propuesta en la sesión 4 se evalúa a través de una rúbrica elaborada específicamente para corregir la expresión escrita de los estudiantes (véase anexo 4). Y, por último, en la actividad 3 de la sesión 5, que lleva por título ‘¿Qué te han parecido las clases?’ se reparte a los estudiantes la ‘ficha de evaluación de la actividad docente’ (véase anexo 5) en la que deben reflexionar sobre las sesiones previas, aportar su opinión, destacar las propuestas de mejora que consideren, entre otras cuestiones.

## 7 Conclusiones

El presente trabajo tenía como objetivo conocer cómo los alumnos de ELE percibían la Historia, especialmente la Historia de España; así como determinar cuáles eran los conocimientos que poseía el alumnado objeto de investigación acerca de la dictadura franquista. Igualmente, a partir de las respuestas de la muestra en cuestión, se propuso definir cuál era la metodología que debía adoptarse para combinar los contenidos lingüísticos con los históricos en el aula de ELE, junto con la elaboración de una propuesta de actividades en base a las carencias y necesidades específicas de los estudiantes. Para ello, se diseñó un proyecto de investigación que se ha articulado en tres fases: diagnóstico, elaboración, diseño y difusión de la encuesta y programación de la secuencia de actividades. Asimismo, se realizó una primera aproximación teórica a la cuestión, tal y como puede consultarse en el marco teórico del presente escrito, junto con la justificación y argumentación de la metodología empleada para analizar y discutir los datos obtenidos mediante la encuesta.

Abordando las hipótesis formuladas en un inicio, tras el análisis y discusión de los resultados, podemos afirmar que, tal y como se planteó previamente, la mayor parte de los de los encuestados no ha trabajado con los contenidos históricos en el aula de ELE. No obstante, tras la difusión del cuestionario, se determina que los alumnos sí demuestran interés por la Historia, de modo que la hipótesis inicial no cumple con lo que se presupuso inicialmente.

La segunda hipótesis planteaba que los alumnos no conocían en profundidad los acontecimientos históricos vinculados con la dictadura franquista. En este sentido, tras debatir y analizar las respuestas recogidas, se determina que la mayor parte de los encuestados sí conocen quién fue Francisco Franco Bahamonde, pues lo definen como un dictador. Sin embargo, a la hora de señalar las características concretas del régimen dictatorial se detectan serias carencias, dado que la mayor parte de los estudiantes desconocen cuáles fueron los pilares ideológicos de la dictadura.

Asimismo, la tercera hipótesis suponía que los alumnos prefieren introducir los contenidos históricos en el aula de ELE a través de la utilización de diversos materiales audiovisuales. A tal respecto, teniendo en cuenta los resultados obtenidos, los estudiantes prefieren que los contenidos históricos se introduzcan en el aula de ELE a través de las películas, las fotografías y los documentales, confirmándose, de este modo, la hipótesis inicial.

Por último, la cuarta hipótesis planteaba que resulta factible y enriquecedor para el alumnado integrar en el aula de ELE los contenidos lingüísticos e históricos, especialmente los relacionados con el Franquismo. No obstante, esta suposición no se ha podido comprobar debido a la imposibilidad de trasladar los materiales diseñados a la realidad del aula. Por eso, se recomienda a los profesionales de la enseñanza de ELE introducir los materiales aquí diseñados en sus respectivas programaciones didácticas, de modo que la secuencia aquí propuesta se utilice en diferentes contextos educativos, lo cual permita valorar si realmente se ha conseguido combinar de manera efectiva ambas disciplinas: la histórica y la lingüística.

En este sentido, todavía debe investigarse el objeto de estudio aquí propuesto para poder determinar cual es el método y la metodología más adecuadas que permitan introducir los contenidos históricos dentro de la enseñanza de ELE. Concretamente, en este estudio se ha realizado una primera aproximación dado que se han programado un total de cinco sesiones que intentan combinar ambas disciplinas. Sin embargo, a pesar de la adaptabilidad y flexibilidad de las actividades programadas, lo más efectivo sería llevar estas tareas al aula para evaluar y valorar si realmente se pueden combinar eficientemente. Investigación que, igualmente, debería ir acompañada de un análisis exhaustivo que determine cuál es el enfoque metodológico que debería adoptarse.

A tal respecto, la programación aquí propuesta posee como objetivo principal trabajar la competencia comunicativa intercultural a través de la introducción de los contenidos históricos, los cuales se combinan armónicamente con los lingüísticos. Sin embargo, para valorar su efectividad los investigadores especializados en la enseñanza de ELE deberían llevar a la realidad educativa las actividades programadas para comprobar si realmente las tareas resultan ser enriquecedoras para el alumnado. Así como la difusión del presente cuestionario, superando las limitaciones y problemáticas presentadas en el capítulo 5 titulado ‘Discusión de resultados’. De este modo, la muestra objeto de estudio se ampliará considerablemente y esto, consecuentemente, provocará que la representatividad de los resultados aumente. Consecuentemente, se podrán comparar los datos obtenidos en futuros estudios con los recogidos en la presente investigación, provocando que se enriquezca, todavía más si cabe, el debate científico.

De igual forma, las futuras líneas de investigación que se interesen por esta cuestión podrían analizar la cuestión desde la perspectiva de los profesionales de la docencia, dado que en esta ocasión la encuesta iba dirigida exclusivamente a alumnos que estudian el español como lengua extranjera. Así como la puesta en práctica de las

unidades didácticas programadas anteriormente por los dos indagadores de referencia en este ámbito de estudio: el Dr. Ernesto Ferrando Llimós y el Dr. Rafael Martín Rodríguez, tesis doctorales que han sido citadas en el siguiente apartado de este estudio titulado 'Bibliografía'.

## 8 Bibliografía

AA.VV. (2008): «Interculturalidad». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: <https://cvc.cervantes.es/interc:ulturalidad> [Consultado el 15 de abril de 2021]

Álvarez, C., y San Fabián Maroto, J. (2012) «La elección del estudio de caso en investigación educativa». *Gazeta De Antropología*, 28 (1), pp. 1-13.

Álvarez, S. (2010): «La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, nº 9, pp. 5-15.

Areizaga, E., Gómez, I. y Ibarra, E. (2005): «El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación». *Revista de Psicodidáctica*, vol. 10, nº 2, pp. 27-45.

Arias, M. M. (2000): «La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones». *Investigación y Educación en Enfermería*, vol. 18, nº 1, pp. 13-26.

Ascenzi, A. (2004): *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento. Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano, V&P Università.

Bonache, J. (1999): «El estudio de casos como estrategia de construcción teórica características, críticas y defensas». *Cuadernos de economía Y dirección de la empresa*, nº 3, pp. 123-140.

Bugnone, A. y Capasso, V. (2019): «Contenidos de cultura en las prácticas docentes y pedagógicas de lenguas extranjeras (PLE y ELE)». *Educar em Revista, Curitiba*, vol. 35, nº 76, pp. 353-370.

Casas, J., Repullo, J., y Donado, J. (2003): «La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I)». *Atención Primaria Publicación Oficial De La Sociedad Española De Familia Y Comunitaria*, 31(8), pp. 527-538.

Casas, J., Repullo, J., y Donado, J. (2003): «La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (II)». *Atención Primaria Publicación Oficial De La Sociedad Española De Familia Y Comunitaria*, 31(9), pp. 592-600.

Cebreiro, B. y Fernández, M.C. (2004): «Estudio de casos». En F. Salvador Mata, J.L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botia, *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga, Aljibe.

Chetty, S. (1996): «The case study method for research in small- and médium- sized firms». *International small business journal*, 15, pp. 73-85.

Consejo de Europa (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, 2002.

Demarchi, F. y Ellena, A. (1986): *Diccionario de Sociología. Adaptación a la edición española de Juan González Anleo*. Madrid, Ediciones Paulinas.

Díaz, S.M. (2014): «Los métodos mixtos de investigación: presupuestos generales y aportes a la evaluación educativa». *Revista portuguesa de pedagogía*, nº 48, pp. 7-23.

Duranti, A (2000): *Antropología Lingüística*, Madrid, Cambridge University Press.

Eisenhardt, K. M. (1989): «Building Theories from Case Study Research». *Academy of management Review*, vol. 14, nº 4, pp. 532-550.

Fernández, S. y M.I, Pozzo. (2014): «La competencia intercultural como objetivo en la clase de ELE». *Diálogos Latinoamericanos*, nº 22, pp. 27-45.

Ferrando, E. (2018): «La historia de España en español como lengua extranjera: enseñanza por contenidos históricos en segundas lenguas». (Tesis doctoral). *Universidad Pablo de Olavide, Programa de doctorado en Historia y Estudios Humanísticos: Europa, América, Arte y Lenguas*.

Figueras, N. (2005): «El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: de la teoría a la práctica». *Carabela*, nº 57, pp. 5-23.

Forni, P. y de Grande, P. (2020): «Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas». *Revista Mexicana de Sociología* 82, nº 1, pp.159-189.

Gago, E. (2010): «El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE». *AnMal Electrónica*, nº 29, pp. 221-239.

Galindo, M<sup>a</sup> Mar y Pérez A. (2018): «La competencia intercultural en el aula de ELE». En Bargalló, M., Forgas, E. y Nomdedeu A. (eds.). *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios. Actas del XXVIII Congreso Internacional de ASELE*, pp. 239-245.

Garcés, M. P. (2004). «La repetición: formas y funciones en el discurso oral». *Archivo de filología aragonesa*, vol. 59-60, nº 1, pp. 437-456.

García, A. (2007): «Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español». *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, nº 5.

García, E. (2018): «La Historia como herramienta para la enseñanza de ELE y para el desarrollo de la competencia intercultural. Consideraciones teóricas, análisis de manuales y propuesta didáctica». (Trabajo Fin de Máster). *Universidad de Alicante, Máster Universitario en Enseñanza de Español e Inglés L2/LE*.

Gómez, C.J., Ortuño, J. y Molina, S. (2014): «Aprender a pensar históricamente. Repos para la historia en el siglo XXI». *Revista Tempo e Argumento, Florianópolis*, vol. 6, nº 11, pp. 5-27.

González, C. (2012): «Caracterización del concepto *cultura* en la didáctica de lenguas». *Cartaphilus*, nº 10, pp. 84-108.

Guillén, C., Vez, J.M. y Alario, C. (2002): *Didáctica de la lengua extranjera en la educación infantil y primaria*, Síntesis, Madrid.

Iglesias, I. (2003): «Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas». *Carabela*, nº 54, pp. 5-28.

Instituto Cervantes (2006): *Niveles de referencia para el español. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Luis, M. M. (2008): «Cultura con “C” en la clase de ELE: Propuestas didácticas». (Trabajo Fin de Máster). *Universidad de Salamanca, Máster Universitario La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*.

Martín, R. (2009): «Lengua e Historia: la enseñanza de la Historia Contemporánea española en las clases de español como lengua extranjera». (Tesis doctoral). *Universidad de Alcalá, Facultad de Filosofía y Letras*.

Martínez, P. C. (2006): «El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica». *Pensamiento Y Gestión*, nº 20, pp. 165-193.

Miquel, L. (2004): «La subcompetencia sociocultural». En Sánchez, J. y Santos, I. (eds.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 511-531). Madrid. SGEL-Educación.

Miquel, L. y Sans, N. (1992): «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lenguas». *Cable*, pp. 1-13.

Navarro, P. (2009): «Cultura con eñe: Cultura, sociocultura e intercultura en la clase de ELE». *Tinkuy*, nº 11, pp. 83-93.

Níkleva, D.G. (2012): «La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera». *RESLA*, nº 25, pp. 165-187.

Núñez, J. (2017): «Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo». *Cadernos de pesquisa*, vol. 47, nº 16, pp. 632-649.

Onwuegbuzie, A. y Johnson, B. (2004): «Mixed Methods Research: a research paradigm whose time has come». *Educational Researcher*, vol. 33, nº 7, pp. 14-26.

Pages, J. (2007): «La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado». En Avila, R.M., López, J.R. y Fernández, E. (eds.): *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*, (pp. 205-216). Bilbao. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. España, La Muralla.

Prats, J. y Santacana, J. (1998) «Enseñar historia y geografía. Principios básicos». En Gispert, C. (coord.): *Enciclopedia general de la educación, vol. 3*, (pp. 1-22). Barcelona. Océano.

Quiles, M. y Caire, M. (2013): «Sobre el texto y la competencia cultural en la Educación Superior: aproximación a un aula de ELE». *Porta Linguarum*, nº 19, pp. 199-217.

Regueiro, A. (2021). «Los turnos de habla en la clase de ELE». *redELE*, nº 33, pp. 1-15.

Ruiz, A. (2009): «Método de encuesta: construcción de cuestionarios, pautas y sugerencias». *Revista D'Innovació i Recerca En Educació*, vol. 2, nº 2, pp. 96-110.

Salazar, V. (1995): «Aspecto del uso del análisis de necesidades léxicos en la enseñanza del español». *Actas VI Congreso Internacional de la ASELE*, pp. 345- 351

Sánchez, P. (1991): «El valor de la historia y los valores en la enseñanza de la historia». *Revista Complutense de Educación, vol. 2 (2)*, pp. 309-322.

Santamaría, R. (2010). «La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica». *ASELE, Colección Monografías*, nº 13.

Shaw, E. (1999): «A guide to the Qualitative Research Process: Evidence from a Small Firm Study». *Qualitative Market Research: An International Journal*, vol. 2 (2), pp. 59-70.

Solís, L. (2012): «La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE: Consideraciones didácticas para programas de inmersión lingüístico-cultural (PILC)». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la enseñanza de Lenguas*, nº 11, pp. 1-12.

Sonlleva, M. (2019). Golpes y brazos en cruz: el castigo escolar en la escuela pública franquista (1938-1951). *Revista História da Educação (Online)*, vol. 23, pp. 1-37.

Yacuzzi, E. (2005): «El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación». *CEMA Working Papers: Serie Documentos de Trabajo*, vol. 296, pp. 1-37.

## 8. Anexos

### 8.1 Anexo 1: encuesta

# La Historia en ELE

Soy Sonia Pons Palau, estudiante del máster universitario en Enseñanza de Lenguas: Español como Lengua Extranjera en la Universitat Rovira i Virgili.

El presente cuestionario forma parte de mi trabajo fin de máster. Consta de 22 preguntas muy cortas, por lo que podrás completarlo en tan solo un par de minutos.

En cuanto a los datos recopilados, se respetará la Ley Orgánica 3/2018 de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales (LOPDGDD).

Muchas gracias por tu participación.

#### Datos personales

Lee atentamente y contesta a las siguientes preguntas:

#### 1. Edad \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

#### 2. Sexo \*

Masculino

Femenino

Otro

#### 3. Lengua materna \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

4. Nivel de español \*

Tu respuesta

---

5. Idiomas que conoces \*

Tu respuesta

---

6. Estudios previos

Tu respuesta

---

7. Profesión

Tu respuesta

---

Atrás

Siguiente

## La Historia

1 (totalmente en desacuerdo) - 2 (parcialmente en desacuerdo) - 3 (ni en desacuerdo ni en acuerdo) - 4 (parcialmente de acuerdo) - 5 (totalmente de acuerdo)

8. Me interesa la Historia \*

1      2      3      4      5

totalmente en desacuerdo                        totalmente de acuerdo

9. La Historia puede ayudarme a aprender español \*

1      2      3      4      5

totalmente en desacuerdo                        totalmente de acuerdo

10. ¿Qué periodos de la Historia te interesan más? (marca las opciones que correspondan) \*

- Prehistoria
- Antigua
- Medieval
- Moderna
- Contemporánea
- Ninguno

11. ¿Conoces la historia de tu país? \*

- Mucho
- Bastante
- Poco
- Nada

12. ¿Has trabajado la Historia de España en tus clases de español? \*

- Sí
- No

13. Si has respondido SÍ en la pregunta número 12, ¿Qué temas de la Historia de España habéis trabajado?

Tu respuesta

---

14. Si has respondido SÍ en la pregunta número 12, ¿Cómo habéis trabajado la Historia de España? (marca las opciones que correspondan)

- Con textos escritos
- Fotografías
- Documentales
- Películas
- Conferencia o charla
- Conversación no planificada
- A través del presente
- No lo sé
- Otros

15. Si has respondido NO en la pregunta número 12, ¿Te gustaría aprender español a través de la Historia de España?

- Sí
- No
- No estoy seguro/a

16. Si has respondido NO en la pregunta número 12, ¿Cómo te gustaría trabajar la Historia de España? (marca las opciones que correspondan)

- Con textos escritos
- Fotografías
- Documentales
- Películas
- Conferencia o charla
- Conversación no planificada
- A través del presente
- No lo sé
- Otros
- No me gustaría trabajar con la Historia de España

[Atrás](#)

[Siguiete](#)

## El Franquismo

17. ¿Quién fue Francisco Franco Bahamonde? \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

18. En España durante 1939-1975 hubo una: \*

- Monarquía parlamentaria
- Dictadura
- República
- Monarquía absoluta
- No lo sé

19. Las características del franquismo son (marca las opciones que correspondan) : \*

- Separación de poderes (poderes del estado: legislativo, ejecutivo y judicial)
- Represión y violencia
- Iglesia católica
- Partido único
- Libertad de expresión
- Ejército
- Sufragio universal (en las elecciones votan todos)
- Autoritarismo
- No lo sé

20. ¿Te gustaría aprender sobre el Franquismo? \*

- Sí
- No
- No estoy seguro/a

21. Si has respondido Sí en la pregunta número 20, ¿Qué te gustaría aprender sobre el Franquismo?

Tu respuesta

---

22. ¿Quieres añadir algo?

Tu respuesta

---

**¡Muchas gracias por tu participación!**

Atrás

Enviar

## 8.2 Anexo 2: encuesta en formato Word

### La Historia en ELE

Soy Sonia Pons Palau, estudiante del máster universitario en Enseñanza de Lenguas: Español como Lengua Extranjera en la Universitat Rovira i Virgili.

El presente cuestionario forma parte de mi trabajo fin de máster en el cual analizaré las respuestas obtenidas, pues mi objeto de estudio son los alumnos de ELE. Consta de 22 preguntas muy cortas, por lo que podrás completarlo en tan solo un par de minutos.

En cuanto a los datos recopilados, se respetará la Ley Orgánica 3/2018 de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales (LOPDGDD).

Muchas gracias por tu participación.

#### DATOS PERSONALES:

1. Edad: \_\_\_\_\_
2. Sexo:
  - Masculino
  - Femenino
  - Otro
3. Lengua materna: \_\_\_\_\_
4. Nivel de español: \_\_\_\_\_
5. Idiomas que conoces: \_\_\_\_\_
6. Estudios previos: \_\_\_\_\_
7. Profesión: \_\_\_\_\_

#### LA HISTORIA:

1 (totalmente en desacuerdo) - 2 (parcialmente en desacuerdo) - 3 (ni en desacuerdo ni en acuerdo) – 4 (parcialmente de acuerdo) – 5 (totalmente de acuerdo).

8. Me interesa la Historia (marca solo **una** opción):

1                      2                      3                      4                      5

Totalmente en desacuerdo                          totalmente de acuerdo

9. La Historia puede ayudarme a aprender español (marca solo **una** opción):

1            2            3            4            5  
Totalmente en desacuerdo                  totalmente de acuerdo

10. ¿Qué periodos de la Historia te interesan más? (marca las opciones que correspondan)

- Prehistoria
- Antigua
- Medieval
- Moderna
- Contemporánea
- Ninguno

11. ¿Conoces la historia de tu país? (marca solo **una** opción)

mucho                      bastante                      poco                      nada  
                                                                                         

12. ¿Has trabajado la Historia de España en tus clases de español? (marca solo **una** opción)

- Sí
- No

13. Si has respondido **Sí** en la pregunta número 12, ¿Qué temas de la Historia habéis trabajado?

---

---

---

14. Si has respondido **SÍ** en la pregunta número 12, ¿Cómo habéis trabajado la Historia de España? (marca todas las opciones que correspondan)

- Con textos escritos
- Fotografías
- Documentales
- Películas
- Conferencia o charla
- Conversación no planificada
- A través del presente
- No lo sé
- Otros

15. Si has respondido **NO** a la pregunta número 12, ¿Te gustaría aprender español a través de la Historia de España? (marca solo **una** opción)

- Sí
- No
- No estoy seguro/a

16. Si has respondido **NO** en la pregunta número 12, ¿Cómo te gustaría trabajar la Historia de España? (marca todas las opciones que correspondan)

- Con textos escritos
- Fotografías
- Documentales
- Películas
- Conferencia o charla
- Conversación no planificada
- A través del presente
- No lo sé
- Otros
- No me gustaría trabajar la Historia de España

## EL FRANQUISMO:

17. ¿Quién fue Francisco Franco Bahamonde?

---

---

---

18. En España durante 1939-1975 hubo una: (marca solo **una** opción)

- Monarquía parlamentaria
- Dictadura
- República
- Monarquía absoluta
- No lo sé

19. Las características del franquismo son: (marca las opciones que correspondan)

- Separación de poderes (poderes del estado: legislativo, ejecutivo y judicial)
- Represión y violencia
- Iglesia católica
- Partido único
- Libertad de expresión
- Ejército
- Sufragio universal (en las elecciones votan todos)
- Autoritarismo
- No lo sé

20. ¿Te gustaría aprender sobre el Franquismo? (marca solo **una** opción)

- Sí
- No
- No estoy seguro/a

21. Si has respondido **SÍ** en la pregunta número 20, ¿Qué te gustaría aprender sobre el Franquismo?

---

---

---

22. ¿Quieres añadir algo?

---

---

---

**¡Muchas gracias por tu participación!**

### 8.3 Anexo 3: rúbrica para evaluar el trabajo de los alumnos en el aula

INDICADORES	4 PUNTOS	3 PUNTOS	2 PUNTOS	1 PUNTOS	NOTA
Atención al docente	El alumno presta atención al profesor antes de comenzar la tarea.	El alumno presta atención al docente antes de comenzar la tarea, aunque se distrae puntualmente. No obstante, responde positivamente a las llamadas de atención de los compañeros o del profesor.	El alumno presta atención al docente de forma intermitente y, aunque puede responder a las llamadas de atención, no mantiene la concentración por mucho tiempo.	El alumno no presta atención al docente. Está siempre distraído y no responde positivamente a las llamadas de atención de los compañeros o del docente.	
Participación y realización de la tarea	El alumno realiza las tareas asignadas y participa activamente en el trabajo en grupo.	El alumno participa en las tareas asignadas aunque se distrae puntualmente. No obstante, responde positivamente a las llamadas de atención de los compañeros o del profesor.	El alumno participa en las actividades de forma intermitente. Aunque puede responder a las llamadas de atención, no mantiene la implicación por mucho tiempo.	El alumno no participa en las tareas propuestas. Su participación es nula y no presenta ningún tipo de interés por la actividad.	
Actitud	El alumno, en todo momento tiene una actitud positiva y entusiasta ante la realización de la tarea.	El alumno, la mayor parte del tiempo, presenta una actitud positiva ante la realización de la tarea.	El alumno presenta una actitud ‘neutral’, lo que significa que no expresa ni entusiasmo ni	El alumno presenta una actitud negativa, acompañado de desinterés en la realización de la tarea.	

			motivación durante la realización de la tarea.		
Trabajo con los compañeros	El alumno tiene una actitud de respeto y tolerancia con las intervenciones del resto de compañeros. Los escucha atentamente y trata de mantener la unión de los miembros trabajando en equipo.	El alumno, normalmente, escucha y apoya el esfuerzo de los otros compañeros cuando intervienen en el grupo.	El alumno, en alguna ocasión, no se muestra abierto a escuchar a sus compañeros, lo cual genera un clima que no favorece la interacción entre iguales.	El alumno no muestra una actitud de respeto y tolerancia hacia las intervenciones del resto de compañeros. No escucha las aportaciones del resto y esto genera un clima negativo y agresivo en el grupo de trabajo.	
Gestión del turno de palabra	El alumno siempre respeta el turno de palabra en las situaciones comunicativas.	El alumno la mayoría de las veces respeta el turno de palabra. Cuando no lo hace responde adecuadamente a las indicaciones del docente o de sus compañeros.	El alumno en algunas ocasiones respeta el turno de palabra. Cuando no lo hace, no suele atender a las indicaciones del docente o de sus compañeros.	El alumno no suele respetar el turno de palabra y no atiende a las indicaciones del docente o de sus compañeros.	
				PUNTUACIÓN TOTAL:	

78

---

<sup>78</sup> Inspirada de: <https://es.scribd.com/doc/54456474/Rubrica-Para-Evaluar-Trabajo-Colaborativo> y <https://zonamagica.school.blog/rubrica-para-evaluacion-individual-y-grupal-en-trabajo-cooperativo/>

#### 8.4 Anexo 4: rúbrica para evaluar la expresión escrita

INDICADORES	4 PUNTOS	3 PUNTOS	2 PUNTOS	1 PUNTO	NOTA
ADECUACIÓN	El contenido y la extensión se ajustan a la descripción de la tarea e incluye la información requerida. Se adecúa al tipo de texto y la extensión es adecuada.	El contenido y la extensión se ajustan a la descripción de la tarea, aunque ocasionalmente puede omitir algún dato. La expresión y la extensión son adecuadas.	El contenido y la extensión se ajustan parcialmente a la descripción de la tarea. No utiliza las convenciones propias del tipo de texto requerido. No alcanza la extensión requerida.	El contenido y la extensión no se ajustan a la descripción de la tarea. No se adecúa al tipo de texto. No alcanza la extensión requerida.	
COHERENCIA Y COHESIÓN	Emplea los conectores y marcadores discursivos necesarios para conseguir un texto coherente y cohesionado. Mantiene la unidad y la coherencia de las ideas con una clara y eficaz organización, que se adapta al tipo de texto requerido.	Aunque el texto presenta algunos errores, las ideas se expresan de manera cohesionada y lineal que facilitan la comunicación.	El texto presenta múltiples errores de coherencia y cohesión que dificultan la comprensión.	El texto carece de estructura lógica. No emplea mecanismo de coherencia ni cohesión que faciliten la lectura del texto. Puntuación inadecuada.	
VOCABULARIO	Presenta un amplio repertorio léxico que le da opción a expresar	Presenta cierta riqueza léxica que le da opción a expresarse de	Utiliza un vocabulario limitado y básico y comete errores	No utiliza el repertorio léxico requerido y comete errores	

	<p>sus ideas de forma clara y precisa.</p>	<p>forma clara y precisa, aunque en ocasiones recurre al circunloquio.</p>	<p>frecuentemente, que impiden alcanzar la intención comunicativa.</p>	<p>graves de vocabulario, como pueden ser los extranjerismos, las omisiones, etc.</p>	
<p>COMPETENCIA LINGÜÍSTICA GENERAL</p>	<p>Utiliza un repertorio lingüístico suficiente para expresar sus ideas de forma razonada y con cierta precisión, relacionados tanto con temas concretos como abstractos. Las estructuras son variadas y se adecúan a la situación comunicativa.</p>	<p>Emplea las estructuras necesarias para expresar sus ideas. Los errores lingüísticos que comete son leves y ocasionales.</p>	<p>Emplea estructuras por debajo del nivel de dominio requerido. Comete bastantes errores que dificultan la comprensión.</p>	<p>El texto no presenta las estructuras necesarias para comunicar el mensaje. Los errores son generalizados e impiden la comprensión.</p>	
<p>ORTOGRAFÍA</p>	<p>Presenta un dominio elevado de la normativa ortográfica en español. Los signos de puntuación y la distribución de los párrafos son adecuados y coherentes.</p>	<p>El texto presenta algunos errores ortográficos, aunque estos no interfieren en su comprensión. La puntuación es normalmente correcta.</p>	<p>Muestra un control limitado de la normativa ortográfica en español. El texto presenta muchos errores ortográficos. Una ocasionalmente algún signo de puntuación.</p>	<p>Desconoce la normativa ortográfica en español y los errores son constantes. No hace uso de los signos de puntuación.</p>	
				<p>PUNTUACIÓN TOTAL:</p>	

## 8.5 Anexo 5: ficha de evaluación de la actividad docente

Responde a las siguientes preguntas:

1 (totalmente en desacuerdo) - 2 (parcialmente en desacuerdo) - 3 (ni en desacuerdo ni en acuerdo) - 4 (parcialmente de acuerdo) - 5 (totalmente de acuerdo).

1. El profesor hace la clase amena y divertida (marca solo **una** opción):

Totalmente en desacuerdo      1      2      3      4      5      totalmente de acuerdo  
                       

2. El profesor transmite interés por la materia (marca solo **una** opción):

Totalmente en desacuerdo      1      2      3      4      5      totalmente de acuerdo  
                       

3. Me gustaría volver a tenerlo como profesor (marca solo **una** opción):

Totalmente en desacuerdo      1      2      3      4      5      totalmente de acuerdo  
                       

4. El profesor consigue que los estudiantes participemos activamente en sus clases (marca solo **una** opción):

Totalmente en desacuerdo      1      2      3      4      5      totalmente de acuerdo  
                       

5. El tema del Franquismo me ha aportado nuevos conocimientos (marca solo **una** opción):

Totalmente en desacuerdo      1      2      3      4      5      totalmente de acuerdo

6. La información expuesta en las clases es útil (marca solo **una** opción):

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	totalmente de acuerdo

7. El contenido de las clases es interesante (marca solo **una** opción):

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	totalmente de acuerdo

8. ¿Qué mejorarías de estas clases?

---

---

---

9. ¿De qué os hubiera gustado hablar en las clases?

---

---

---

10. ¿Crees que es importante que los estudiantes de español conozcan lo que ocurrió durante el Franquismo? Justifica tu respuesta.

---

---

---

## 8.6 Anexo 6: dossier del alumno

# EL FRANQUISMO



DOSSIER DEL ALUMNO  
NOMBRE:

### Sesión I. Introducción al Franquismo

#### Actividad I

En esta unidad vamos a trabajar con la figura de Francisco Franco y el periodo histórico conocido como Franquismo.



Imagen 1: Francisco Franco

- ¿Quién fue Francisco Franco Bahamonde? ¿Durante cuántos años gobernó? ¿Cómo llegó al poder?
- Si conoces a este personaje histórico, ¿por qué sabes quién es?, ¿recuerdas dónde lo has estudiado?

## Sesión 1. Introducción al Franquismo

### Actividad 2

Vamos a trabajar con la biografía de Franco.

a) Con un compañero o compañera, elige uno de los siguientes enlaces para visitar una imagen interactiva relacionada con su vida:

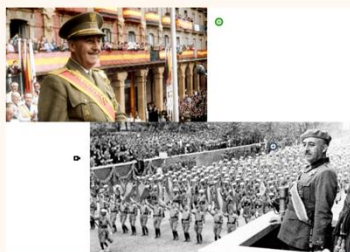
La infancia de Franco



Etapa militar y boda de Franco



El golpe de estado y la Guerra Civil



La dictadura franquista



La muerte de Franco

### Actividad 2

b) De esta imagen, consultad la información y seleccionad aquella que consideréis más importante.

c) Con los datos que habéis seleccionado en el paso anterior, preparad una pequeña exposición oral de unos dos minutos de duración.



Aquí os dejo algunas técnicas para realizar una breve exposición oral con éxito:

1. Prepara tu exposición: infórmate sobre el tema. Recuerda que toda la información la tienes a tu disposición en las imágenes interactivas.
2. Elabora un guión: debes anotar aquellos datos o informaciones que no puedes olvidar.
3. No te alargues demasiado: habla como lo haces normalmente, no utilices expresiones raras o complicadas porque tus oyentes no te entenderán. Busca una manera directa y sencilla de transmitir las ideas.
4. Mueve las manos para apoyar tu discurso: los gestos refuerzan lo que decimos y es muy importante que te dirijas al público ya que mirarlos a los ojos transmitirá una sensación de seguridad y confianza.
5. Ensaya con tu pareja la exposición: puedes practicar con tu compañero la información que vais a exponer.

## Sesión 2. El ideal de mujer durante el Franquismo

### Actividad 1

En esta clase vamos a trabajar con el ideal de mujer del Franquismo. Para ello, vamos a ver el documental 'Así empeoró la situación de la mujer con el Franquismo. Franco. La vida del dictador en color'.

- Por parejas, anotad en la siguiente tabla los temas que se tratan en el documental.
- Escribid una frase que resuma la información más significativa o importante.
- Después, la docente os asignará un tema y debéis leer la información que habéis apuntado.



Te damos una pista: son cinco los temas que se tratan en el documental.

TEMA	INFORMACIÓN
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

### Actividad 2

Buscamos en el diccionario



- En parejas, buscad en el diccionario (WordReference o Reverso Diccionario) los verbos subrayados y marcados en negrita de las siguientes frases:

- Con la llegada de la dictadura las mujeres perdieron la igualdad de derechos que habían conquistado en la Segunda República.
- Franco restableció el código civil de 1889 en el que se discriminaba legalmente a la mujer.
- El marido si la encontraba yaciendo con otra persona podía matarla.

¡RECUERDA!  
Para buscar en el diccionario debes hacerlo a partir del infinitivo del verbo.



## Actividad 2

Buscamos en el diccionario



b) Ahora, buscad la definición de estas palabras, junto con un sinónimo y un antónimo:

PALABRA	DEFINICIÓN	SINÓNIMO	ANTÓNIMO
Discriminar			
Legislación <small>(no busquéis el antónimo)</small>			X
Dementes			X
Tutoras <small>(no busquéis el antónimo)</small>			
Divorcio			
Adulterio			
Destierro			
Obediencia			
Complacer			
Fin <small>(no busquéis el antónimo)</small>			X
Patraña			

## Actividad 3

Por último, nos vamos a organizar en dos grupos. Una vez hecho, debéis responder oralmente a las siguientes cuestiones. Se trata de que entre vosotros surja un debate, por lo que debéis respetar los turnos de palabra de todos los compañeros y opinar acerca de las siguientes cuestiones.

1. ¿Crees que existe, en la actual legislación de España, una igualdad de derechos entre hombres y mujeres? ¿Y en tu país?
2. Tal vez no lo recuerdes pero la frase: 'No hay nada más bello que servir' aparece en el documental. ¿A qué hace referencia? ¿A quién debía servir la mujer? ¿Por qué?
3. ¿Cómo vivían la sexualidad la mayor parte de las mujeres durante el Franquismo? ¿Consideras que esto ha cambiado? En caso afirmativo, concreta por qué.
4. ¿Cuáles eran las funciones que el Franquismo reservaba a la mujer? ¿Cómo debía ser una mujer en aquella época para que fuera aceptada socialmente? ¿Y ahora? ¿Consideras que las mujeres todavía sufren estas presiones?



¡ATENCIÓN!  
Consulta la  
siguiente página



En el debate debéis usar las siguientes formas que os permiten organizar los turnos de habla:

FUNCIÓN	EXPONENTES LINGÜÍSTICOS	
	FORMAL	INFORMAL
Reclamar el turno	Me gustaría decir algo... Perdonen que interrumpa, pero...	Una cosa... A ver, dejadme decir una cosa/hablad...
Conservar el turno  Es muy común combinar estos exponentes con el gesto de levantar la palma de la mano hacia la persona que intenta comenzar un nuevo turno (como el gesto de "stop").	Perdona, pero aun no he terminado.	Perdona, pero estoy hablando yo.  A ver, yo te he dejado hablar, así que espera un momento.  ¿Me dejas terminar, por favor?  Déjame acabar, "porfa".
Conceder el turno	Y no tengo nada más que decir. Y eso es todo.	Y ya está.
Rechazar el turno	Gracias, pero prefiero mantenerme al margen.	Mejor no digo nada... Eeehm, "pasopalabra".
Conceder el turno	¿(Nombre), tú que dices/ qué opinas?	¿(Nombre), no ibas a decir algo?

FUNCIÓN	EXPONENTES LINGÜÍSTICOS	
	FORMAL	INFORMAL
Abandonar la conversación	Gracias por esta interesante charla, pero....	Muy interesante la charla pero...
Reforzar el turno de otro hablante	Sí.  Hmm.  Exacto.	¿Ah, sí?  ¿En serio?  ¿De verdad?

**Expresar desacuerdo:**

- Pues no.
- No tienes razón.
- Creo que te equivocas.
- A mí no me lo parece.
- Yo no pienso de la misma forma.
- No comparto tu opinión.
- Por supuesto que no.
- En absoluto.
- Estás equivocado/a.
- Estoy totalmente en contra.
- Para nada.

**Utiliza también las siguientes muestras de lengua:**

**Expresar acuerdo:**

- Pues sí.
- Yo lo veo igual.
- Tienes razón.
- A mí también me lo parece.
- Yo pienso lo mismo.
- Comparto tu misma opinión.
- Claro que sí.
- Desde luego.
- Estoy (totalmente) de acuerdo.

**Expresar opinión:**

- Creo/ pienso/ opino/ considero + que...
- Para mí...
- (A mí) me parece que...
- En mi opinión...
- Desde mi punto de vista....
- Está clarísimo que...

**Expresar duda o hipótesis:**

- Es probable/ puede/ es posible/ no es seguro/ no creo/ no supongo/ no imagino + que + subjuntivo...
- Tal vez/ posiblemente/ probablemente/ quizá + subjuntivo...
- Puede que + subjuntivo.

### Sesión 3. Educación en el Franquismo

#### Actividad 1

En esta sesión vamos a trabajar cómo era la educación durante la dictadura franquista.



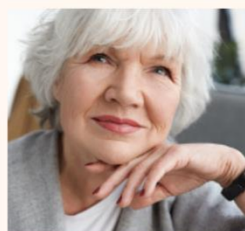
Imagen 2: clase durante el Franquismo

- ¿Qué ves en esta imagen?
- ¿Ves los cuadros que están colgados en la pared? ¿Qué representan?
- ¿Cómo son las personas que aparecen en la foto? ¿Qué características tienen?
- Compara esta imagen con el espacio que te rodea. ¿Se parece? ¿En qué se diferencia?

#### Actividad 2

a) A continuación, lee los siguientes tres testimonios de personas que hablan sobre sus días en la escuela.

Felisa: Mujer, nació en 1937 en Hontoria (Segovia). Después de la escuela aprendió labores. Contrajo matrimonio a los 22 años. Tuvo tres hijas. En su etapa adulta se dedicó a ayudar a su marido en las tareas del campo y fue ama de casa. Escolarizada ocho años (1943-1951) en una escuela rural. Su aula — exclusivamente femenina— estaba tutelada por una maestra.



Gregorio: Hombre, nació en 1933 en Segovia. Tras la escuela trabajó en una fábrica. Contrajo matrimonio a los 28 años. No tuvo hijos. Ejerció diversas profesiones entre las que destacó la de camionero. Escolarizado cuatro años (1941-1946), en un colegio nacional masculino. Convivió toda su escolaridad con maestros varones.

Paula: Mujer. Nació en 1931 en Segovia. A la edad de nueve años empezó a trabajar cuidando niños y limpiando viviendas. Contrajo matrimonio a los 24 años. Tuvo 3 hijos y 2 hijas. Continuó trabajando como personal de limpieza en la etapa adulta. Escolarizada tres años (1938-1941) en una escuela graduada mixta de la capital, dentro de un aula femenina. Convivió toda la escolaridad con maestras.



b) En pequeños grupos de trabajo, debéis señalar las diferencias y similitudes entre los testimonios, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- el matrimonio
- los años que fueron al colegio
- cómo era su colegio y su clase
- el trabajo que desempeñaron después de la escuela



c) Ahora, por parejas, leed los testimonios de Gregorio, Paula y Felisa sobre cómo eran sus clases y sus profesores y responded a las preguntas:

Felisa: la maestra no era muy cariñosa [...]. No había abrazos. Esta maestra no era mala, pero vamos, si te tenía que meter un tortazo, te lo metía. Te pegaban y te castigaban, había que respetar a maestros, curas y autoridad, aunque había chicos muy traviesos. Los padres no se enfadaban como ahora. No creas que iban a reclamarle nada al maestro, no. Si les regañaba por algo sería, ¿no? Las familias dejaban la educación a cargo del maestro y en eso no se metían, lo único que nos enseñaban era a obedecer y a respetar. El maestro era una persona representativa y se le respetaba mucho, tanto por parte de la familia como de los niños.

Paula: Yo en la escuela nunca me he portado mal. [...] Sabíamos que al colegio se iba a aprender y a callar y ninguna niña se movía de su sitio. Los niños y las niñas, aunque a veces jugábamos a la misma hora en el patio, no nos relacionábamos, ni siquiera nos saludábamos. Eso era un pecado, hija.

Gregorio: Yo era un crío y al maestro le tenía respeto, le teníamos un poco de pánico. ¡Y qué ibas a hacer, hija mía! Si rechistabas te iba a pegar más... Era mejor callarse y dejarle que hiciera lo que le diera la gana. Ya le digo, a mí me pegaban mucho y no quise seguir allí estudiando, me fui de la escuela elemental y me puse a trabajar.



1. ¿Cuáles son las ideas principales de cada uno de los relatos? ¿Qué llama tu atención? ¿Cómo describen el aula?

2. ¿Cómo crees que se sentían? Ahora intenta imaginarte la situación, ¿cómo crees que te sentirías?

3. ¿Qué piensas sobre estos testimonios? ¿crees que sus testimonios deben ser aceptados por los historiadores? ¿quién es para ti un historiador? ¿cuál es su función? ¿quién crees que escribe la Historia?

Para ello utiliza las siguientes muestras de lengua:

Si yo hubiera/hubiese ido a una clase así, me habría sentido.... (imperfecto de subjuntivo + condicional de indicativo)

Expresar opinión:

- Creo/ pienso/ opino/ considero + que...
- Para mí...
- (A mí) me parece que...
- En mi opinión...
- Desde mi punto de vista...
- Está clarísimo que...

Expresar duda:

- Es probable/ puede/ es posible/ no es seguro/ no creo/ no supongo/ no imagino + que + subjuntivo
- Tal vez/ posiblemente/ probablemente/ quizá + subjuntivo
- Puede que + subjuntivo

## Sesión 4. Educación en el Franquismo

### Actividad 1

Analizamos un libro de texto de época franquista.

En esta actividad debes escribir una redacción individualmente en el que analices un capítulo del libro 'Así quiero ser'. Este es un libro de texto editado en el año 1940 que se utilizaba en las escuelas de la época franquista, de modo que a través de su análisis, podrás reflexionar sobre los contenidos que se impartían en las aulas.

¡ATENCIÓN!  
Consulta la  
siguiente página



- a) En primer lugar, lee la página 5.
- b) Después, selecciona un capítulo del libro. Para ello, consulta el índice que está en las páginas 169, 170 y 171.
- c) Una vez hayas seleccionado el capítulo, léelo con atención.
- d) Busca las palabras que no entiendas en el diccionario. Para ello puedes utilizar Wordreference o Reverso Diccionario. No te preocupes sino entiendes todo, al ser un texto de 1940 hay muchas palabras que no se utilizan actualmente.
- e) Para comprender el mensaje que se intenta transmitir, fíjate en los recuadros que hay en cada capítulo. Resumen la idea que se intentaba inculcar a los alumnos durante la dictadura.
- f) Tras esto, escribe una redacción que contenga entre 150 y 180 palabras. En este escrito debes:
  - a. Señalar cuál es el capítulo resumido y dónde lo has localizado (menciona el libro y las páginas)
  - b. Resumir las ideas principales del capítulo. Para ello recurre a los recuadros que resumen la idea principal de cada apartado.
  - c. Realiza un análisis crítico de las ideas que se transmiten. A continuación, te dejo algunas preguntas que te pueden ayudar: ¿Qué importancia tenía que los niños lo aprendieran?, ¿qué te parece el tema expuesto?, ¿qué crees que ocurre en la actualidad?, ¿cuáles son los temas que se tratan actualmente en los libros?, ¿por qué crees que en la dictadura era diferente?

En tu redacción no olvides utilizar diferentes marcadores del discurso para que tu texto tenga coherencia y las ideas estén bien enlazadas. Aquí tienes algunos:

- Introducir un tema: en cuanto a, con relación a, con respecto.
- Añadir ideas: además, igualmente, asimismo, así pues.
- Aclarar: es decir, esto es, en efecto, en otras palabras.
- Ejemplificar: por ejemplo, concretamente, en particular.
- Introducir opiniones: en mi opinión, a mi juicio, considero que, personalmente.
- Indicar hipótesis: es posible, es probable, a lo mejor, tal vez.
- Indicar oposición: aunque, sin embargo, no obstante, en cambio, pero.
- Indicar consecuencia: por tanto, en consecuencia, por consiguiente, de ahí que.
- Indicar causa: porque, ya que, dado que, debido a.
- Resumir: en resumen, en suma, en definitiva, en pocas palabras.
- Concluir o terminar: en conclusión, para finalizar, por último, para terminar.



## Sesión 5. La represión durante el Franquismo

### Actividad 1

Observa y describe las siguientes imágenes. ¿Qué ves? ¿Quiénes son los hombres que salen en las fotografías? ¿Qué sientes al ver estas imágenes?



Imagen 3: víctima de la represión franquista



Imagen 4: violencia policial en las calles durante el Franquismo

### Actividad 2

A continuación, vamos a ver unos minutos del documental 'Hijos del silencio: el impacto del franquismo en la sociedad valenciana'. En un primer momento, el documental nos recuerda cómo era el contexto histórico de la época previo a la dictadura franquista. Asimismo, el documental relata la historia de una bisnieta que recupera del pasado a su bisabuelo, el cual fue asesinado durante el Franquismo.

a) Por parejas, señalad los marcadores propios del discurso oral que utiliza Beatriz Villarroja, como son: la repetición, las palabras de relleno y las muletillas.

• Repetición: Es un fenómeno que consiste en reiterar una palabra o frase propia del discurso oral. Ejemplo: 'pensaba que en este país estaba todo hablado, estaba todo solucionado y que, bueno, que mi familia no lo sabía...'

• Palabras de relleno: Es una palabra, frase o sonido aparentemente sin sentido que marca una pausa o vacilación en el habla. Ejemplo: 'O sea mi abuelo nunca habló a nadie de esta historia (ehh) mi tía que tenía trece años tampoco...'

• Muletillas: Son palabras, frases o ideas que sirven como "muletillas", es decir, soporte, apoyo o ayuda, dentro del discurso. En general, son palabras o frases que son repetidas con frecuencia por el interlocutor quien intenta plantear una idea para la cual no encuentra o no tiene las palabras necesarias o acertadas. Ejemplo: 'pensaba que en este país estaba todo hablado, estaba todo solucionado y que, bueno, que mi familia no lo sabía...'



'Pensaba que en este país estaba todo hablado, estaba todo solucionado y que, bueno, que mi familia no lo sabía pero que esto estaba (pausa) que esto estaba más que superado ¿no? Entonces apareció esta carta que es (mm) que estuvo pues eso, más de setenta años escondida dentro de una caja. En mi familia se impone el silencio absoluto, o sea mi abuelo nunca habló a nadie de esta historia (ehh) mi tía que tenía trece años tampoco, y la pequeña de las hijas es mi tía Marina que tenía seis años, o sea seis meses.

Yo empiezo a pregunta pero, claro, nadie tiene respuestas y una mañana hago algo tan absurdo como encender el ordenador y poner en un buscador de internet el nombre de mi bisabuelo, Amador Villarroya Sanz. Yo pensaba que no iba a salir nada, pero sí, y entonces, bueno, ahí empieza un poco todo. Yo he averiguado durante estos años que llevo, que ya son casi cinco años investigando, que, que claro, callaron por, por miedo y por necesidad de supervivencia, porque si que les tenían controlados y les hicieron un poco la vida imposible. A Amador, bueno, lo fusilan en las tapias del cementerio Parroquial de Torrent, lo dejan allí expuesto para que sirva de lección y después lo meten dentro del cementerio y lo entierran sin el conocimiento ni consentimiento de la familia en un lugar, en un lugar específico que utilizaban para la gente que no tenía dinero.

A los jóvenes yo siempre les digo que bueno, que yo también pensaba que esto había pasado y me he dado cuenta de que no, de que si hubiera pasado yo sabría que pasó con mi bisabuelo, sabría por qué lo mataron, sabrían donde están sus restos y mi familia tendría respuestas a todas las preguntas que tiene. ¿Cómo puede ser que una historia tan reciente y de la que somos todos herederos, cómo no vamos a saber esto? ¿De dónde nos viene? Para intentar de alguna manera solventarlo'.

Con esto, habéis podido escuchar y leer algunos de los marcadores del discurso oral más utilizados en la lengua española. ¿Conoces otros?; ¿sabes si los hablantes nativos de español emplean otros marcadores del discurso oral? ¿Y en tu lengua materna?; ¿recuerdas alguno que se utilice recurrentemente?

b) Por parejas, responded oralmente a las siguientes cuestiones:

1. ¿Qué piensas sobre la nota que escribe Amador antes de morir? ¿Qué sensaciones te provoca escuchar esas palabras de despedida?
2. ¿Por qué crees que los familiares guardaron silencio? ¿Cuáles son las razones?
3. ¿Conoces un caso similar al de Amador? ¿En tu país ha pasado algo parecido? De ser así, explica a tu pareja el conflicto bélico que ha sufrido tu país y, si quieres, comenta las repercusiones que esto ha provocado en tu vida actual o en la vida de tus antepasados.

Para ello utiliza las siguientes muestras de lengua:

Expresar posibilidad:

- Quizá (s)/tal vez.
- Puede (ser) que...
- Podría ser que...
- Es (bastante/muy) posible/ probable que...
- Seguramente/posiblemente/probablemente...

Expresar tristeza y aflicción:

- Siento/ lamento que+ subj....
- Me siento triste/apenado.
- Me da pena/lástima que + subj....
- Es una pena/ lástima que + subj....
- Me pone triste/ me deprime + que...
- Me duele/me disgusta que + subj....

Identificar:

- eso de...
- se trata de...

Expresar enfado o indignación:

- Estoy indignado (con)...
- Me pone furioso/ de mal humor + que...
- Me enfada, me da rabia, me indigna, me fastidia, no aguanto + que...

Dar una opinión:

- (Yo) opino que...
- (Yo) veo que...
- (Yo) diría que...
- A mi modo de ver...
- (Yo) no creo/no pienso/ no considero/no opino/ no diría/ (a mi) no me parece que+ subj...