

CARMONA SANDOVAL, ALEJANDRO  
UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE VALENCIA, VALENCIA, ESPAÑA  
LOS MAPAS CONCEPTUALES EN CLASE DE ELE PARA FINES ESPECÍFICOS:  
DESCRIPCIÓN Y PROPUESTA DE ACTIVIDADES

BIODATA

Alejandro Carmona Sandoval ([alejandro.carmona@campusviu.es](mailto:alejandro.carmona@campusviu.es)), profesor-investigador-docente: Departamento de Traducción e Interpretación. Es coordinador del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad Internacional de Valencia (VIU). Ha trabajado como consultor de proyectos de desarrollo internacional y como Traductor-Intérprete Jurado durante varios años. Es doctor en Traducción e Interpretación por la Universidad de Grada (2012) y graduado en Business Administration (Hons.) por la University of the West of England (Bristol, Inglaterra). Desde 2013, ha sido invitado por diferentes universidades francesas y españolas para impartir clases y talleres en el área de la Traducción y de las Lenguas para fines específicos.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo ahondar en la utilidad de los mapas conceptuales en clase de ELE para fines específicos, con el propósito de mejorar la adquisición de la competencia comunicativa del alumnado. Ilustramos nuestra postura con cuatro actividades elaboradas a partir de un texto auténtico (un anuncio previo de licitación en el área de la gestión de proyectos de desarrollo internacional) que emana de Unión Europea, concretamente la Dirección General de Cooperación Internacional y Desarrollo y su oficina (*EuropeAid*).

Las actividades propuestas tienen en cuenta la concepción holística de cualquier acto de comunicación, las aportaciones del enfoque basado en los géneros discursivos, y la necesidad de promover un aprendizaje significativo, reflexivo y alejado de las prácticas de memorización y repetición.

**PALABRAS CLAVE:** ELE, géneros discursivos, mapa conceptual, aprendizaje significativo

THE USE OF CONCEPTUAL MAPS IN SFL FOR SPECIFIC PURPOSE CLASSROOM: DESCRIPTION AND PROPOSAL OF ACTIVITIES

This research aims at delving into the usefulness of conceptual maps in the classroom of SFL for specific purposes, in order to improve the acquisition of the communicative competence of students. We illustrate our position with four activities prepared from an authentic text (a prior information notice in the area of international development project management) coming from the European Union, namely the Directorate-General for International Cooperation and Development and its office (*EuropeAid*).

The proposed activities take into account the holistic conception of any act of communication, the contributions of the discourse genres approach, and the need to promote meaningful and reflective learning, that is no longer based on memorization and repetition practices.

**KEY WORDS:** SFL, discourse genres, conceptual maps, meaningful learning

## 1. INTRODUCCIÓN

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001[2002]) considera la competencia lingüística como aquella que permite al hablante actuar directamente sobre los elementos microtextuales, tanto en discursos orales como escritos. Abarca el aprendizaje y uso del léxico (vocabulario), las reglas gramaticales, la semántica (organización del significado), la fonología (percepción y producción de la lengua oral), la ortografía y la ortoépica.

Centrándonos en el componente léxico, los estudios propiciados por la lingüística cognitiva han demostrado que el aprendizaje de las palabras se establece fundamentalmente mediante asociaciones semánticas basadas en el significado y, en menor medida, en asociaciones formales (Nuñez, 2019: 162). Esta aseveración queda evidenciada en el mismo MCERL, en línea con el carácter sociocognitivo de su propuesta y del enfoque propugnado (enfoque orientado a la acción):

[La competencia lingüística] [...] se relaciona no solo con el alcance y la calidad de los conocimientos (por ejemplo, las distinciones fonéticas realizadas o la extensión y la precisión del vocabulario), sino también con la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos (por ejemplo, las distintas redes asociativas en que el hablante coloca un elemento léxico) y con su accesibilidad (activación, recuperación y disponibilidad) (Consejo de Europa, 2001: 13).

Surge entonces la necesidad de desarrollar, por parte de la comunidad docente, métodos de enseñanza flexibles, aun siendo conscientes de que cada alumno dispone de su propia organización cognitiva, la cual influye en sus necesidades formativas y, también, en su motivación.

En este contexto, la explotación de los mapas conceptuales en educación primaria, secundaria y superior, ha resultado de gran utilidad para cumplir con este precepto, siendo además una técnica muy propicia para la consecución de un aprendizaje significativo (Ausubel, 1963). En el área que nos ocupa (ELE para fines específicos), el MCERL (Consejo de Europa, 2001: 148-149) nos emplaza a valorar el uso de una serie de estrategias didácticas para el aprendizaje del léxico:

¿De cuál de las formas siguientes se espera o se exige que los alumnos desarrollen su vocabulario?:

[...]

- mediante la inclusión de vocabulario en contexto, por ejemplo: con textos del manual, y, de este modo, mediante la subsiguiente reutilización de ese vocabulario en ejercicios, actividades de explotación didáctica, etc.;

[...]

- explorando campos semánticos y construyendo «mapas conceptuales», etc.;

[...]

Como podemos observar, los mapas conceptuales actúan como herramientas de creación y activación del conocimiento para el desarrollo de la competencia comunicativa. Por otra parte, también se valora el uso en contexto de ese vocabulario objeto de estudio.

En este trabajo, eminentemente práctico, justificamos la validez de la elaboración y explotación de mapas conceptuales como proceso catalizador, para la mejora de la competencia lingüística por parte del alumnado. Argumentamos la eficacia de esa herramienta para la consecución de un aprendizaje significativo en clase de ELE para fines específicos, y proponemos algunas actividades concretas para validar nuestra postura.

## 2. EL GÉNERO DISCURSIVO EN CLASE DE ELE: DEL CONTEXTO DE CREACIÓN AL ANÁLISIS MICROESTRUCTURAL

El estudio y uso de los géneros textuales como apoyo para la enseñanza de lenguas extranjeras toma sus inicios en un momento en el que el aprendizaje de las mismas ya no se fundamenta únicamente sobre un saber lingüístico, sino, además, sobre un saber sociolingüístico. Al aprendizaje estructuralista se fueron incorporando elementos de análisis lingüístico ligados al uso y al habla (Claudel y Laurens, 2016: 3-4), dando paso a la utilización, en las aulas, de documentos auténticos. Dichos documentos, definidos como aquellos que no han sido creados con fines pedagógicos o de aprendizaje de una lengua (Holec, 1990: 67), aportan un valor práctico a la enseñanza de lenguas, en tanto en cuanto dan cuenta de las normas de uso (pragmáticas) en un contexto de comunicación real negociado entre hablantes nativos (ya sean estos expertos en la materia referenciada o no).

La entrada en escena de los documentos auténticos implicó un cambio en la unidad de aprendizaje. En efecto, el texto se convierte en el resultado de una interacción convencionalizada y su contenido y estructura deberán ser tratados de manera transversal y holística, dejando atrás prácticas metodológicas basadas en el aprendizaje o análisis de elementos lingüísticos descontextualizados -expresiones, frases, párrafos, etc. (Richer, 2011: 16).

La teoría de los géneros discursivos aporta a los alumnos la capacidad de relacionar un texto (producto final) con el contexto social que determina la situación comunicativa en la que lo genera, así como las normas que regulan su contenido y secuencias. En este sentido, el

objetivo del aprendiz debe consistir en poder aplicar sus conocimientos y capacidades lingüísticas de acuerdo con las normas socioculturales que regulan el uso natural del lenguaje en una situación comunicativa concreta (Riggenbach, 1999: 9).

Para el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), los conocimientos y aptitudes ligados a la identificación de los géneros discursivos se incluyen como parte de la denominada competencia *pragmática* y a través del mismo concepto de *texto* (Beacco, 2013: 132). En estos casos, la competencia comunicativa remite a las normas de tratamiento de los discursos y, por consiguiente, a las convenciones textuales. Además, la sección 4.6.2 del mismo Marco (*ibid.*: 93) incluye una lista de textos que pueden ser utilizados como herramientas de trabajo en clase de lengua extranjera. Esta lista puede parecer un tanto ambigua, ya que, por una parte, se evidencia una manifiesta confusión entre los términos “género” y “tipo” textual, llegando incluso a considerarlos sinónimos (*ibid.*: 158) y, por otra parte, algunos elementos no parecen pertenecer a las mismas categorías clasificatorias: es el caso, por ejemplo, de los libros o las bases de datos (*ibid.*: 93). A pesar de ello, no cabe duda de que esta lista sucinta emana de la voluntad del Consejo de Europa de promover un debate en la materia, para llevarlo al dominio pedagógico. Cabe entender, por tanto, esta propuesta como un primer paso para que profesores y formadores puedan, a su vez, adaptarla en función de sus necesidades y de las de sus alumnos. Por tanto, resulta posible (e incluso necesario) desarrollar un enfoque pedagógico basado en el reconocimiento y la reproducción de las características definitorias de un texto determinado. El grado de precisión y la capacidad de adaptación a las normas sociolingüísticas de la cultura de llegada, dependerá del nivel de cada estudiante (A1 – C2).

Frente a esta implicación por parte del MCERL con respecto a la utilidad de los géneros discursivos en aula de lengua extranjera, el Plan Curricular del Instituto Cervantes se muestra más claro:

El género ofrece una perspectiva holística que permite trabajar todos los recursos de la lengua desde distintos puntos de vista (funcional, nocional, gramatical, pragmático), haciendo hincapié en el aspecto lingüístico que se adecue a la situación de aprendizaje sin perder la perspectiva global de su uso en contexto (Instituto Cervantes, 2007: 321).

El mismo documento reconoce la capacidad de ese enfoque para conseguir en el alumno una visión global y holística del acto comunicativo, y de su función atendiendo al contexto para el que el texto fue creado (*ibíd.*).

Desde finales del siglo XX, han sido numerosas las propuestas presentadas con el objeto de proporcionar a la lingüística textual unas herramientas metodológicas capaces de dar cuenta de ese carácter holístico de la comunicación (en este caso, escrita). Esos avances también han sido aprovechados por parte de la comunidad docente de lenguas extranjeras, permitiendo a los alumnos descubrir y evidenciar cómo los hablantes nativos de una lengua hacen uso de la misma en contextos bien delimitados. En este sentido, el enfoque basado en el estudio y tratamiento de los géneros discursivos destaca por su carácter comunicativo y por integrar un estudio holístico de la lengua:

Una didáctica de la lengua basada en el concepto del género textual adopta, consecuentemente, una postura orientada hacia el desarrollo de la función comunicativa del lenguaje. Pero implica, al mismo tiempo, desarrollar las capacidades textuales que permiten comprender y producir los diferentes géneros, organizar los textos y movilizar los recursos textuales adecuados a cada género textual. Aprender una lengua implica comprender y producir los géneros textuales [...]. Los géneros textuales otorgan la materia de base para

la enseñanza -los textos empíricos-, constituyen un medio de comunicación y una manera de estructurar la enseñanza (Sánchez Abchi, 2015: 114).

Por otra parte, como apunta Alexopoulou (2011: 105), un método de aprendizaje basado en los géneros discursivos favorece por parte los alumnos una interpretación más eficaz de los textos, así como su capacidad para producirlos de acuerdo con sus respectivas convenciones socioculturales, estructurales y lingüísticas.

Los géneros discursivos pueden ser descritos como el resultado holístico de un conjunto de dimensiones lingüísticas que, juntas, evidencian un acto comunicativo en sí. Para esta misma autora, su conceptualización depende de una relación transversal entre el contexto que los justifica, la función comunicativa (finalidad) que pretenden cumplir, y los recursos lingüísticos (estructurales) utilizados para conseguir ese propósito:

[...] por un lado, los textos se adecuan al contexto social en el que aparecen y por otro, los recursos lingüísticos y estructurales se adaptan a los tipos textuales para servir a la finalidad que estos quieren vehicular (Alexopoulou, 2010: 102).

Sin embargo, a pesar de esa aparente sencillez para enmarcar el concepto, resulta muy difícil identificar elementos categóricos y binarios capaces de diferenciar un género discursivo de otro, máxime cuando esos mismos elementos (situación comunicativa, finalidad, organización textual, elementos microtextuales, etc.) varían con el paso del tiempo. Los intentos de clasificación suelen enconarse y, en caso de lograrse, no suelen gozar de mucha estabilidad (Bronckart, 1996), a pesar del carácter institucionalizante de algunos géneros textuales (Maingueneau, 2007). Adam (2001) alude al "aire de familia" o a lógica del "más o menos" -*plus ou moins*- frente a la del "todo o nada" -*tou ou rien*- para subrayar hasta qué punto un texto

materializado puede alejarse del prototipo que lo integra. Ese mismo prototipo es lo que podemos entender como género discursivo:

Ne confondant pas prototype notionnel et texte réalisé, on dira qu'un texte - plus souvent une simple partie d'un texte - n'est jamais qu'une exemplification plus ou moins typique d'une catégorie (Adam, 2001: 15).

Por tanto, podemos señalar que la consideración de un género discursivo, como tal, emana de una recurrencia en uso (situación comunicativa y finalidad), forma (estructura) y contenido. Van Dijk (1978, 1980) da cuenta de ello al proponer un modelo de análisis discursivo que integra los conceptos de superestructura y macroestructura para abordar el plano global de un texto, y el de microestructura para identificar los elementos locales. Mientras que la macroestructura da cuenta de su contenido (dimensión semántica y funcional), la superestructura identifica la forma adoptada para presentar la información. Ambos planos pueden variar en mayor o menor medida, ya que los elementos que los integran serán, para determinados géneros discursivos, obligatorios, mientras que, para otros, tenderán a ser optativos. Por último, la microestructura permite analizar los elementos locales y superficiales que otorgan cohesión y coherencia al mismo texto.

Por su parte, Adam (1992, 1997 y 2001) propone un modelo abierto y dinámico de análisis discursivo que da cuenta de cómo los textos se organizan en torno a diferentes planos organizativos y subsistemas en constante interacción. La identificación o no de un género discursivo dependerá de si esas relaciones se han ido consolidando en el seno de una comunidad sociocultural o no. El autor distingue dos planos *macro*: el componente pragmático (*composant pragmatique*) y el conjunto de oraciones (*composant textuel*). A su vez, ambos conjuntos se dividen en varios (sub)planos: el componente pragmático incorpora la organización semántico-referencial, la

organización enunciativa y la fuerza ilocutiva del texto; por su parte, el conjunto de oraciones incluye dos planos (textura lingüística y estructura de composición), a su vez, divisibles en dos niveles (macro y micro).

Otros autores han intentado aportar modelos eclécticos de análisis discursivo para la enseñanza de lenguas extranjeras. Alexopoulou (2010: 101) identifica los siguientes elementos contextuales, funcionales y lingüísticos que configuran un género textual: a) el propósito comunicativo, b) la esfera o ámbito de uso, c) la superestructura, d) la macroestructura y e) la microestructura. Por su parte, López Ferrero (2002), basándose en la propuesta de Battaner (1996), identifica las siguientes categorías requeridas para el análisis de los discursos profesionales:

- 1) Género discursivo: estudio de la actividad profesional, el mundo cognitivo, la comunidad discursiva, objetivo pragmático, interlocutores específicos.
- 2) Macro y superestructura: selección de información y organización prototípica
- 3) Microestructuras retóricas o funciones discursivas: relaciones retóricas recurrentes
- 4) Rasgos lingüísticos: dimensión lexical, morfológica y sintáctica del lenguaje
- 5) Características gráficas: elementos de estructuración externa o paratextuales (títulos, subtítulos, gráficos, formalización (códigos no verbales).



Estas cinco categorías emanan de una aproximación sociocognitiva y pragmática de la comunicación, nutrida a su vez de una aproximación lingüístico-textual “en el sentido de que lengua, texto y contexto confluyen en la constitución de los géneros discursivos” (*ibíd.*).

De manera complementaria, en Carmona Sandoval (2019), proponemos un proceso de enseñanza / aprendizaje basado igualmente en cinco etapas, capaz de abarcar los elementos contextuales, macroestructurales y microestructurales ya enunciados. Estas etapas se estructuran en torno a un enfoque de análisis textual *top-down*:

- 1) Análisis contextual institucional de creación de textos: legislación, usos y costumbres, normas socioculturales, etc.
- 2) El género discursivo: definición, contexto de creación, valores, fuerzas ilocutivas, emisor(es), receptor(es).
- 3) Elaboración de un corpus textual e identificación de documentos paralelos.
- 4) Análisis de la estructura de composición: estructura y flujo secuenciales, valores y fuerzas ilocutivas, etc.
- 5) Estudio de la microestructura de los enunciados: pragmática, registro, terminología recurrente, aspectos morfosintácticos, ortotipográficos, etc.



Imagen 1. Proceso enseñanza / aprendizaje.

A diferencia de las propuestas anteriores, este último procedimiento no solamente incluye el estudio de los planos textuales ya indicados, sino también la recopilación, elaboración y tratamiento de un corpus textual, a partir de documentos auténticos y paralelos, que permite un análisis contrastivo del uso de la lengua (Carmona Sandoval, 2013). Además, la propuesta parte de un tratamiento secuencial del proceso de enseñanza / aprendizaje de la lengua (extranjera), que parte de lo más general hasta lo más específico, siendo el punto 1 el que iniciará la unidad didáctica, y el punto 5 el que la finalizará, y coincidiendo también con el enfoque *top-down* ya señalado. No obstante, será el mismo profesor quien determinará qué pasos se deberán abordar en clase (o repetirse) y cuáles se podrán obviar, en función de los objetivos pedagógicos establecidos.

En este trabajo, deseamos ahondar en este enfoque y focalizar la atención sobre la última etapa del proceso didáctico citado anteriormente (Carmona Sandoval, 2019), a saber, el estudio de la microestructura de los enunciados de un género discursivo particular, para el aprendizaje del español como lengua extranjera. El texto analizado será el *anuncio previo de licitación de proyectos de desarrollo internacional*, publicado por la oficina *EuropeAid*, dependiente de la Dirección General de Cooperación Internacional y Desarrollo de la Unión Europea. La propuesta didáctica se enmarca, pues, dentro de la enseñanza del español para fines específicos, en el área de la gestión de proyectos de desarrollo internacional.

El texto presenta algunas características que lo hacen muy válido en clase de ELE y, concretamente, para trabajar mapas conceptuales: a) es un texto poco extenso; b) tiene un contexto de creación muy delimitado y formal (se trata de un texto muy *institucionalizado*, en palabras de Maingueneau); c) presenta una secuenciación de proposiciones muy variable; aunque d) incorpora elementos microestructurales muy recurrentes (terminología estable).

Analizaremos, primero, el contexto de creación de este documento tan especial. Seguidamente, propondremos actividades concretas ligadas a la elaboración y al uso de los mapas conceptuales, con el objetivo de mejorar de la competencia comunicativa y el trabajo de las cinco destrezas identificadas por el MCERL (comprensión escrita, expresión escrita, comprensión oral, expresión oral e interacción). Por último, el tratamiento de dichos mapas permite al alumnado afianzar un aprendizaje significativo basado en la reflexión y alejado de las prácticas de memorización y repetición en el aula. Este aspecto cognitivo se abordará en la sección que sigue.

### 3. LOS MAPAS CONCEPTUALES Y SU VALIDEZ PEDAGÓGICA

El uso de los mapas conceptuales como herramienta pedagógica toma como base los fundamentos de la psicología cognitiva propuestos por Ausubel (Ausubel 1963, 1968; Ausubel *et al.*, 1978), según los cuales el aprendizaje de todo alumno se desarrolla a partir de los conocimientos previos y los marcos contextuales que ya tenga asentados, aunque también pueda modificar, en mayor o menor medida, las estructuras cognitivas desarrolladas previamente. Ese ensamblaje entre los conceptos previos y los que se incorporan en la estructura cognitiva de cada alumno conlleva a que el aprendizaje sea *significativo*, es decir, que repose sobre un conocimiento previo (*subsunsor* o idea-ancla). Por tanto, será fundamentado, no ya mediante la repetición y la memorización -procesos defendidos en metodologías pedagógicas tradicionales-, sino gracias a la creación de una nueva relación conceptual que tendrá sentido para cada aprendiz: en este sentido, el aprendizaje no será arbitrario (Novak, 1991).

Según Moreira (2012: 36), son dos las condiciones que deben cumplirse para que el aprendizaje sea significativo:

- 1) El material de aprendizaje debe ser potencialmente significativo, por lo que debe tener un significado lógico y su aprendizaje no debe basarse en métodos memorísticos.
- 2) El aprendiz debe presentar una predisposición para aprender, lo que implica una estructura cognitiva relevante capaz de relacionar el material con sus conocimientos previos.

Los mapas conceptuales pueden ser definidos, de manera general, como aquellas gráficas utilizadas para organizar y representar el

conocimiento (Novak y Cañas, 2008). Su nivel de formalidad puede variar, ya que es una herramienta muy versátil (Lamarca Lapuente, 2006). Así, las normas de elaboración serán más flexibles si los elabora un estudiante para la toma de apuntes y la estructuración de sus notas en una asignatura de biología. Sin embargo, según el objetivo pretendido, su elaboración podrá quedar sujeta a normas muy estrictas. Esta rigidez suele evidenciarse sobre todo en tareas de organización y formalización del conocimiento especializado, propias de la ontoterminología (Roche, 2015).

A pesar de esa variabilidad, los mapas conceptuales han de regirse por un mínimo de reglas de elaboración (Novak y Cañas, 2008). La información contenida puede dividirse en dos tipos: los conceptos y las relaciones existentes entre ellos. Mientras que los conceptos deben aparecer dentro de círculos, elipses o cajas rectangulares, las relaciones entre los mismos se evidencian mediante líneas o flechas. Esas relaciones no tienen por qué ser jerárquicas, sino que pueden ser asociadas y transversales, es decir, capaces de vincular distintos conceptos entre sí, visualmente alejados.

Otros principios suelen regir la elaboración de los mapas conceptuales. Así, por ejemplo, el *principio de jerarquía* (Novak y Cañas, 2008) señala que el concepto más inclusivo o general debe estar situado en la parte central y superior del mapa, mientras que los conceptos más específicos han de aparecer abajo. Las relaciones entre esos mismos conceptos se determinarán mediante palabras, sobre las flechas o líneas, y podrán ser transversales (*cross-links*), es decir, capaces de vincular diferentes dominios (*domains*). A partir de ese primer principio, es posible extraer el *principio de herencia*, según el cual los conceptos subordinados tenderán a preservar las características y atributos del concepto inclusivo. Sin embargo, los conceptos coordinados (conceptos “hermanos”, que dependen de

un mismo concepto superordinado) tenderán a tener valores diferentes para un mismo atributo (Nistrup y Erdman, 2015: 251).

De manera paralela, la complejidad del proceso de comunicación y de nuestras estructuras cognitivas implica, como se ha indicado ya, que muchas de las relaciones conceptuales evidenciadas en un discurso no sean únicamente jerárquicas -por ejemplo, hiponímicas (*tipo\_de*) o meronímicas (*parte\_de*). Existen otras, más transversales, de carácter asociativo o instrumental y muy importantes para la descripción de determinados procesos: *causado\_por*, *produce*, *incide\_sobre*, *transporta...* (Faber *et al.*, 2006; Sambre y Wermuth, 2015). Esos procesos y esas relaciones estarán directamente vinculados a un esquema mental (*frame*) que los engloba y contextualiza (Fillmore, 1976). Así, por ejemplo, aludir al proceso “cena en un restaurante” conlleva asociar ese evento a un marco general, en el que se atribuirán relaciones prototípicas de tipo causal (por qué), temporal (cuándo, duración), modal (cómo), situacional (cuándo), etc.

Otros principios acompañan la elaboración de mapas conceptuales, de los cuales destacamos los siguientes (Nistrup y Erdman, 2015): a) la adecuación del diseño y de su contenido al propósito con el que se desarrolla; b) el mantenimiento de la simplicidad y la claridad en las relaciones conceptuales desarrolladas; c) la minimización de la duplicidad en las relaciones entre dos mismos conceptos. Todo ello, con el objetivo de subrayar la claridad de la información, el carácter flexible de su proceso de creación y la funcionalidad para adecuar su contenido a los objetivos que justifican su creación.

Los mapas conceptuales presentan numerosas ventajas no solamente en el aprendizaje de segundas lenguas, sino también, de manera más general, en el proceso formativo global de cada alumno. Buran y Filyukov (2015: 217-218) señalan la capacidad para visualizar y



clasificar todo tipo de información, analizar y recopilar una cantidad superior de la misma (en este caso lingüística) y, también conectar y ensamblar, de manera clara, toda la información analizada. Además, la necesaria implicación de los alumnos para su elaboración hace que su papel en el proceso de aprendizaje sea mucho más activo. Farza (2008) alude al carácter absorbente del mapa que favorece dicha concentración, la reflexión y el razonamiento. Por ello, el rol del profesor pasa a estar en un segundo plano, para convertirse en un facilitador de información, un coordinador para la resolución de problemas, el aprendizaje de nuevo vocabulario y la mejora de la capacidad lectora. Cadenas Lobo (2015: 12) resalta, además, la capacidad de esta herramienta para comprender mejor los conceptos analizados, gracias a su potencial para resumir la información presentada en textos de mayor o menor extensión y, por tanto, tomando como base los trabajos desarrollados por Ontoria *et al.* (1995), para memorizar lo aprendido.

Casco (2009), por su parte, señala que esa implicación adicional genera en el estudiante la motivación extra para hacer preguntas cubrir las lagunas que pudiera tener. La autora también subraya la importancia de los mapas como herramientas para fomentar las capacidades de comprensión auditiva y escrita, en tanto en cuanto ofrecen una visión general y conceptualizada de la información, soslayando los problemas de comprensión formales de la lengua. También reconoce su valor para la producción escrita y oral, ya que puede suponer una buena herramienta de apoyo informativo, claro y fiable, sobre el cual desarrollar un discurso (oral u escrito). Por ello, la autora concluye en el valor multifuncional de los mapas conceptuales para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Una vez definidos los mapas conceptuales, y argumentada su validez para un aprendizaje significativo (en este caso, en clase de ELE para fines específicos), nos proponemos, en la siguiente sección, analizar

el contexto de creación del texto que será, posteriormente trabajado y, sobre el cual, se propondrán las actividades conducentes a la elaboración y explotación de los mismos mapas conceptuales.

#### 4. LA GESTIÓN DE PROYECTOS EUROPEOS *EUROPEAID*: CONTEXTUALIZACIÓN

La Unión Europea supone quizás el caso más paradigmático e influyente en nuestras sociedades europeas como institución pública demandante de profesionales multilingües. Su papel como mediadora internacional y su ámbito de actuación han trascendido las oficinas diplomáticas para asentarse en el día a día de nuestra sociedad ya sea a nivel jurídico, laboral, político o educativo.

La Unión Europea, a través de una de sus siete instituciones (la Comisión Europea), dispone, desde el año 2001, de una Dirección General dedicada exclusivamente a la ejecución de iniciativas muy variadas destinadas a mejorar el desarrollo de países o regiones situadas fuera de sus fronteras. Se trata de un instrumento de ayuda exterior de colaboración interinstitucional, es decir, gestionado entre Gobiernos. El organismo dedicado a gestionarlo es la Dirección General de Cooperación Internacional y Desarrollo (DEVCO), y la Oficina correspondiente se denomina *Oficina EuropeAid*.

Los programas y proyectos gestionados por la Oficina *EuropeAid* son cuantiosos y un número importante de empresas (empresas y consultorías, instituciones públicas, ONG, etc.) demandan (directa o indirectamente) perfiles de empleados capaces de trabajar en ese sector. Ciudades como París o Bruselas acogen gran parte de esas empresas en busca de perfiles profesionales mixtos, con formación en lenguas extranjeras y alguna especialización temática (empresariales, ingeniería, ciencias políticas, etc.). Existen numerosas instituciones

multilaterales como la DEVCO a nivel global, que pueden servir de ayuda para la busca de trabajo de egresados: el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, la ONU, etc.

En su portal web (<https://webgate.ec.europa.eu><sup>1</sup>), la Oficina *EuropeAid* ofrece a toda la comunidad interesada información sobre los proyectos que se han realizado hasta la fecha, los que están en curso y los que se prevén abrir en breve. Se puede encontrar mucha información atendiendo a diferentes parámetros de búsqueda: por programa, por presupuesto, por zona geográfica de actuación, por tipo de proyecto. El idioma de comunicación para cada proyecto varía (francés, inglés o español) y depende principalmente del lugar o del país que se va a beneficiar del mismo. Así, la información estará en español si el proyecto está destinado a prestar ayuda a países de América Latina, en francés si el foco de atención se sitúa en la región del Magreb o en África subsahariana, y en inglés para el resto de países.

Ref. # - Título	Publicación	Actualización	Situación	Tipo	Zona geográfica	Programa
169735 - Renforcement de la Société Civile pour l'Observation Indépendante non mandatée et du système de l'Observation Indépendante des forêts en général, en République du Congo	23/07/2020	22/07/2020	Ouvert » 27/10/2020	Subvención por acción	Congo (Brazzaville)	África, Caribe y Pacífico
169759 - Strengthened protection and sustainable use of biodiversity in Armenia in line with the European standards	22/07/2020	22/07/2020	Ouvert » 23/10/2020	Hermanamiento	Armenia	Vecindad
140906 - Central Services for supporting the EU's bilateral relations with strategic partners on climate-related policies and investment	21/07/2020	21/07/2020	Previsto	Servicios	Todos los países	Partnership Instrument, Otros
169711 - Civil Society in Development	21/07/2020	17/07/2020	Ouvert » 04/09/2020	Subvención por acción	Tayikistán	Presentar Agentes no estatales y autoridades locales
140069 - Technical Assistance for the Composite Material and Technical Textile Prototype Production and Application Center Project	28/01/2019	20/07/2020	Abierto » 07/09/2020	Servicios	Turquia	Países en fase de preadhesión / Nuevos estados miembros
140470 - "Technical Assistance to Support the Quality of Education and TVET in Jordan"	09/09/2019	20/07/2020	Abierto » 01/09/2020	Servicios	Jordania	Vecindad
140783 - Technical Assistance for the Evaluation of 2014, 2015 and 2016 Turkey Annual Programmes						

Imagen 2. Portal *EuropeAid*. Fuente: Oficina *EuropeAid*

Los proyectos adscritos a la Oficina *EuropeAid* se conceden, por regla general, en régimen de licitación. Cualquier institución (pública o privada) tiene derecho a presentar su candidatura para realizar el proyecto y gestionarlo. Puede hacerlo en solitario o mediante la ayuda de otras instituciones o empresas. En este segundo caso, el candidato será un consorcio. El proceso de selección y de adjudicación se puede resumir de la siguiente manera:

<sup>1</sup> El lugar de alojamiento de la información indicada cambió pocos días antes de la presentación de este artículo y se muestra a través del siguiente enlace: <https://ec.europa.eu/info/funding-tenders/opportunities/portal/screen/home>

1) Publicación de un anuncio previo de licitación: la Oficina *EuropeAid* informa sobre la futura apertura de un proyecto en un país concreto (objetivo general, beneficiario, presupuesto, tiempo previsto).

2) Publicación de un anuncio previo de licitación: la Oficina *EuropeAid* abre un periodo de unos 60 días para que empresas particulares o consorcios puedan presentarse como candidatos para gestionar y realizar el proyecto.

3) Publicación de una lista corta de candidatos o consorcios preseleccionados: una vez cerrado el plazo para presentar las candidaturas, la Oficina *EuropeAid* publica la lista de hasta ocho finalistas y establece un plazo de 60-90 días para redactar el proyecto (en francés, inglés o español, según lo establecido).

4) Publicación de un anuncio de adjudicación de contrato: tras un proceso de evaluación sobre todas las propuestas, la Oficina *EuropeAid* informa sobre la empresa adjudicataria de la licitación seleccionada y ganadora de la licitación.

Una vez contextualizada parte de la producción textual vinculada a la realización de proyectos de desarrollo internacional en el seno de la Oficina *EuropeAid*, proponemos en la siguiente sección aprovechar las virtudes de los mapas conceptuales no solamente como herramienta para el análisis textual, sino también para organizar la producción escrita u oral y garantizar el aprendizaje significativo en clase de ELE para fines específicos. Serán elaborados y explotados

---

<sup>2</sup> Disponible en:

<https://webgate.ec.europa.eu/europeaid/online-services/index.cfm?ADSSChck=1589553636522&do=publi.detPUB&searchtype=>

sobre un texto auténtico con el objeto de dar cuenta del uso real de la lengua en un contexto similar.

## 5. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

El texto que proponemos trabajar está redactado en español ha sido publicado en la página web oficial de la Oficina *EuropeAid* el pasado 29 de septiembre de 2019<sup>2</sup>. Se trata de un anuncio previo de licitación denominado “Asistencia Técnica al Programa de apoyo al Empleo Digno en Guatemala”, con un valor presupuestado de 2.500.000 euros.

El presente procedimiento de adjudicación de contrato de servicios se convoca en el marco del “**Programa de apoyo al Empleo Digno en Guatemala**”, que tiene como objetivo general **incrementar las oportunidades de empleo digno** para todos, en particular para los jóvenes y las **mujeres**, en línea con la **Política Nacional de Empleo Digno 2017 - 2032**. El Programa será implementado bajo la modalidad de gestión indirecta con Guatemala, siendo el **Ministerio de Economía** la institución ejecutora beneficiaria coordinadora y el **Ministerio de Trabajo** y el **Ministerio de Educación** los co-beneficiarios.

Los objetivos del contrato de “Asistencia Técnica al Programa de apoyo al Empleo Digno en Guatemala” son:

1. **Proveer asistencia técnica** de largo, mediano y corto plazo al Ministerio de Economía (MINECO) y a los co-beneficiarios (Ministerio de Trabajo y Ministerio de Educación) para la implementación del Programa de apoyo al Empleo Digno en Guatemala.
2. Asegurar los mecanismos de coordinación entre las actividades a realizar para alcanzar los resultados esperados; garantizando la

AS&Pgm=7573839&zgeo=35454&aoet=36537%2C36538%2C36539&debpub=&orderby=upd&orderbyad=Desc&nbPubliList=15&page=1&aoref=140486

coherencia entre las mismas. Así como **asesorar**, tanto en aspectos técnicos como en el cumplimiento de las normas y procedimientos de la UE, a las organizaciones a las que se adjudique un contrato de subvención como resultado de la convocatoria de propuestas para la promoción del empleo digno a través del emprendimiento y la innovación prevista bajo el R(3).

Como puede observarse, el texto presenta algunas características propias del discurso especializado: numerosas unidades de conocimiento especializado (términos y fraseología), proposiciones complejas, escasos deícticos, remisiones a conceptos previos, etc. Los siguientes términos resultan, de hecho, muy característicos de la terminología empleada para la gestión de proyectos *EuropeAid*: “procedimiento de adjudicación de contrato”, “en el marco de”, “implementar”, “asistencia técnica”, “alcanzar resultados”, “procedimientos de la UE”. En este sentido, abordar una sección de estas características puede ser tarea ardua para aquellos estudiantes que no hayan tenido contacto previo con el entorno de la gestión de proyectos de desarrollo. Por ello, se recomienda realizar actividades preparatorias capaces de proporcionar un conocimiento general sobre la gestión de dichos proyectos y sobre el propio marco de actuación de la Unión Europea y la oficina *EuropeAid*.

Los segmentos lingüísticos marcados en negrita en el texto representan las unidades de conocimiento especializado (fraseológicas o lexicalizadas) que determinan los nodos (conceptos centrales) que integrarán el mapa conceptual. Por su parte, los elementos lingüísticos subrayados corresponden a las relaciones conceptuales que vinculan los distintos nodos. En base a esa información, proponemos el siguiente mapa conceptual:

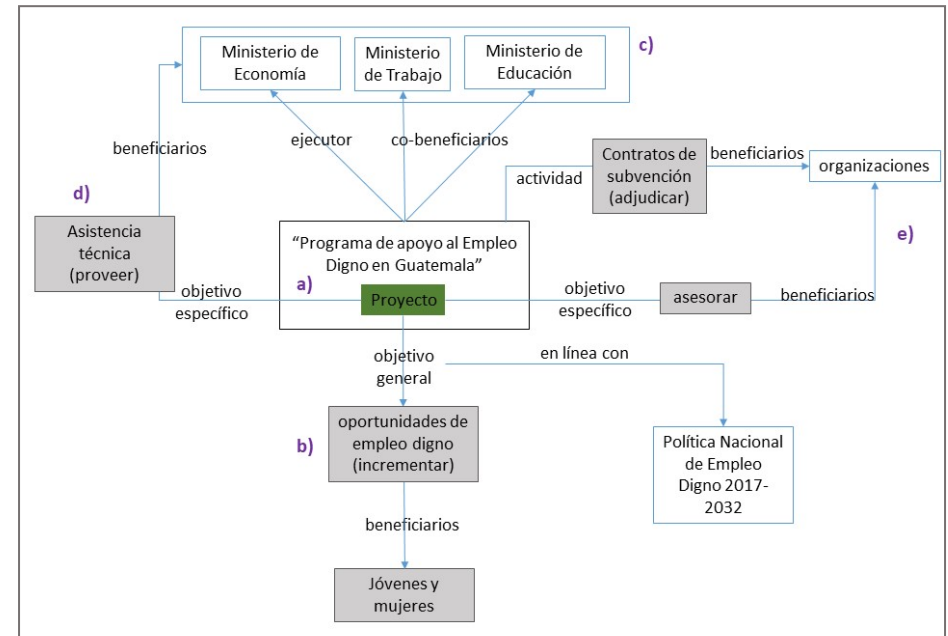


Imagen 3. Mapa conceptual. Fuente propia

Como hemos destacado anteriormente, la elaboración de este tipo de herramienta de representación gráfica puede resultar de utilidad para textos complejos semánticamente y semióticamente. Por una parte, quedan identificadas las unidades de conocimiento especializado más importantes sobre las cuales se centra el contenido del texto. Por otra parte, las numerosas flechas dibujadas dejan entrever en qué medida las relaciones semánticas, elementos catalizadores de cohesión textual, son transversales y no obedecen a la macroestructura seguida en el texto. En efecto, mientras que la organización secuencial del texto obedece a una sucesión de tres párrafos, el mapa conceptual muestra una organización totalmente distinta, en la que se han evitado redundancias y repeticiones. Las letras asignadas a cada secuencia textual (a, b, c, d y e) y que indican el orden de aparición, según quedan situadas en el texto, lo

evidencian. Consideramos este hecho importante, en tanto en cuanto, el mapa conceptual permite al alumno “evadirse” del carácter lineal del texto analizado y, por tanto, comprender mejor su contenido semántico.

En base a esta primera propuesta, ilustramos la aplicabilidad del mapa conceptual mediante la elaboración de cuatro tareas, capaces de enarbolar el carácter transversal del uso de la lengua y, también, afianzar el aprendizaje significativo por parte del alumnado.

### ACTIVIDAD 1: PRODUCCIÓN DE DIFERENTES SECUENCIAS RETÓRICAS PARA UN MAPA CONCEPTUAL

La primera actividad propuesta consiste en solicitar al alumnado que produzca, con sus propias estrategias comunicativas -aun manteniendo los términos incluidos en el texto analizado-, un resumen (oral o escrito) del mapa conceptual del que disponen, alternando el orden de las secuencias alfabetizadas. A pesar de que la disposición de los elementos en un mapa conceptual pudiera influir en su interpretación (concepto principal en el centro superior de un folio, sentido de las flechas, relaciones jerárquicas con orden descendente, etc.), una de sus virtudes ya señaladas estriba su capacidad para cambiar el orden de los elementos que lo integran.

Concretamente, las secuencias del texto analizado sugieren un orden lineal: a-b-c-d. Sin embargo, cabe la posibilidad de que el profesor solicite a sus alumnos modificarlo para explicar el contenido del texto con propuestas muy diferentes: b-c-a-d; a-b-d-c; a-c-d-b; etc. Este ejercicio de improvisación resulta muy interesante para niveles de aprendizaje cercanos al C1 ya que requieren, por parte del alumnado, asegurar estrategias complejas de estructuración de contenido (la voz activa pasa a ser voz pasiva), de identificación de relaciones

semánticas inversas (la causa pasa a ser el efecto), de cambio de unidades gramaticales (el agente pasa a ser el receptor, lo cual influyen en los recursos gramaticales utilizados), etc. El discurso elaborado por cada alumno deberá adecuarse al registro observado en el texto real, teniendo en cuenta su contexto de creación.

Las destrezas trabajadas en clase pueden variar, según el modo en que se desarrolle la actividad. La mera elaboración del mapa conceptual implica un trabajo importante de comprensión lectora y análisis de la información. Por otra parte, cabría la posibilidad de que el alumno desarrollara su nuevo discurso mediante una toma de apuntes previa, para luego exponerlo de viva voz (expresión oral); una variante podría consistir en redactar el nuevo texto para desarrollar la expresión escrita. En cualquier caso, el componente creativo y reflexivo garantiza que el aprendizaje de cada alumno sea significativo.

### ACTIVIDAD 2: CREACIÓN DE DEFINICIONES INTENSIVAS O EXTENSIVAS

Esta segunda actividad está muy ligada a la anterior, en tanto en cuanto se propone elaborar un discurso explicativo de lo que el alumno observa en el mapa conceptual, pero focalizándose en un determinado nodo (concepto). La creación de definiciones intencionales o extensivas (según el tipo de mapa elaborado y la información que contenga) resulta muy apropiado para describir entes desde una perspectiva diferente de la aplicada en el mapa. Para ello, conviene identificar los conceptos holonímicos (casa => edificio, baobab => árbol, empleado => persona, etc.) como elemento desencadenante de la definición, que pueden coincidir o no con las relaciones asociativas indicadas en el mapa. Como muestra la Imagen 3, los cinco nodos identificados en el texto anterior (“Proyecto”,



“Asistencia técnica”, “asesorar / asesoramiento”, “oportunidades de empleo digno”, “jóvenes y mujeres”) muestran interrelaciones jerárquicas o asociativas. De esas relaciones (tipo\_de, causa\_efecto, agente\_receptor, etc.) pueden generarse definiciones con diferentes niveles de complejidad. Así, por ejemplo, se pueden extraer las siguientes:

- Ministerio de Trabajo: El Ministerio de Trabajo es el órgano co-beneficiario del Programa de apoyo al Empleo Digno en Guatemala y el que -junto con el Ministerio de Economía y el Ministerio de Educación- se beneficiará de la Asistencia Técnica proveída a través del Proyecto.

- Asistencia técnica: La asistencia técnica constituye uno de los objetivos específicos del Proyecto creado en el marco del Programa de apoyo al Empleo Digno en Guatemala. Tres entidades se benefician de este servicio: el Ministerio de Economía, el Ministerio de Trabajo y el Ministerio de Educación.

La actividad es compleja y creemos que debe estar indicada para alumnos con un nivel de español equivalente o superior al C1. Requiere un grado de precisión gramatical y semántico elevado y puede ser muy apropiado para consolidar el uso de preposiciones, subordinadas, pasivas reflejas o proposiciones impersonales, sin dejar de lado el componente terminológico (unidades lexicalizadas complejas) ya evidenciado.

De manera muy similar a la primera actividad, las destrezas trabajadas dependerán del modo de desempeño en el aula. La comprensión escrita quedará evidenciada por el análisis del texto auténtico, mientras que se podrá trabajar la expresión oral o escrita según el modo de elaboración que se requerirá a los alumnos.

### ACTIVIDAD 3: AMPLIACIÓN DEL MAPA CONCEPTUAL MEDIANTE CONCEPTOS Y RELACIONES PROPIAS

Sin dejar de lado la estructura marcada en la Imagen 3 (o en el mapa conceptual elaborado por cada alumno), en esta actividad, se propone que el alumno pueda ampliar la elaboración del mapa conceptual mediante la inclusión de conceptos (nodos) y relaciones semánticas, elegidos libremente por cada alumno, según estime oportuno. Esta actividad pretende aprovechar el valor del mapa conceptual para maximizar del aprendizaje significativo previamente identificado.

Al ser una actividad libre, las relaciones y la temática abordada pueden ser muy diferentes. Cabría la posibilidad de que el nodo “jóvenes y mujeres” estuviera relacionado con otro nodo denominado “hombres” a través de una relación denominada “iguales a”. De manera paralela, se podría evidenciar una relación conceptual entre “contratos de subvención” y elementos sociopolíticos de la historia reciente española (EREs, corrupción, etc.), mediante una relación no jerárquica (medio para). Otras posibles relaciones podrían ser “tipo\_de” o “beneficiarios” (empresas privadas, personas físicas, ONG, etc.).

Esta actividad resulta muy propicia para solicitar a cada alumno que justifique las unidades de conocimiento especializado y las relaciones conceptuales utilizadas. En función de las argumentaciones se podrá incluso llegar a una discusión entre los alumnos, que diera cuenta de las similitudes encontradas en cada respuesta, las divergencias o la transmisión de conocimientos nuevos.

Las destrezas trabajadas seguirán en línea con las actividades anteriores, a saber, la comprensión escrita, la comprensión oral y la

expresión oral. No obstante, el carácter dinámico de la discusión grupal implica trabajar la interacción oral, lo cual conllevaría, también, la necesidad, por parte del alumnado, de desarrollar estrategias pragmalingüísticas propias de un debate, para mostrar consentimiento, desacuerdo, petición de turno de palabra, etc.

#### ACTIVIDAD 4: ELABORACIÓN DE MAPAS CONCEPTUALES NUEVOS

Esta última actividad tiene como objetivo empoderar al alumno para que pueda crear su propio mapa conceptual y exponerlo ante el profesor y los compañeros. Se inicia mediante la propuesta de una serie de palabras (en torno a 4 o 5) de temática variada para que, a partir de esos conceptos, los alumnos puedan elaborar y exponer su propio mapa conceptual. Al no establecerse premisa alguna ligada a las relaciones semánticas, los alumnos tienen gran libertad para materializar esas relaciones y desarrollar un aprendizaje significativo, adaptado a su lexicón mental. Se fomenta, de esa manera, un mayor grado de autonomía en el alumnado, quien deberá explicar, detallar y justificar las relaciones elegidas.

Tal y como se ha señalado, las palabras (unidades de conocimiento especializado) no tienen por qué formar parte de la misma área temática. Piénsese, por ejemplo, en los términos “empleo”, “fútbol”, “televisión”, “noticia”. Sin embargo, los distintos marcos (Fillmore, 1976) creados de manera intersubjetiva por una determinada comunidad podrían darle sentido a esa relación, en un contexto comunicativo determinado (en este caso, un ejemplo podría consistir en noticia periodística sobre la situación laboral de determinados equipos de fútbol).

Al igual que para la actividad anterior, las distintas propuestas podrán generar un debate en clase y en muchos casos las coincidencias de

determinadas relaciones entre los alumnos motivarán la participación grupal y avivará su curiosidad para conocer las relaciones propuestas por otros y aprender a partir de ello. No obstante, dada la flexibilidad y la libertad de actuación ligadas a esta actividad, se requerirá por parte del alumno un conocimiento más intenso sobre las normas que deben regir la elaboración de un mapa conceptual. Por su parte, se espera que las destrezas trabajadas sean muy similares a las de la actividad anterior, a saber, la comprensión escrita, la comprensión oral, la expresión oral y la interacción.

La Imagen 4 integra las cuatro propuestas, en torno a un eje cartesiano que vincula el grado de complejidad (gramatical y semántica) de cada actividad (abscisa) con el grado de libertad de los alumnos para ofrecer respuestas variadas y generar debate e interacción.

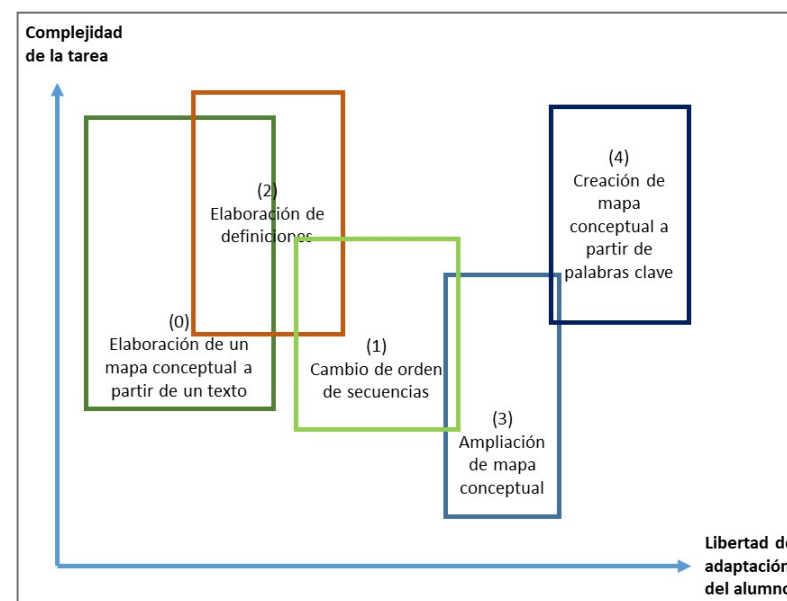


Imagen 4. Comparativa complejidad-libertad. Fuente propia.

La extensión y el emplazamiento de los cuadrantes son aproximativos; no obstante, creemos que permite visualizar la progresión esperada o los conocimientos previos necesarios para garantizar su éxito en el aula de ELE. La creación de mapas conceptuales descriptivos a partir de un texto -actividad (0)- será más o menos compleja, dependiendo de factores tan variables como son la especialización de su contenido, su claridad, la organización macroestructural, o el mismo entendimiento de la situación comunicativa que lo define. En esta actividad inicial, la labor queda principalmente sujeta al contenido que pudiera aparecer en el texto trabajado, limitando en cierta medida el grado de libertad para que cada alumno adapte su respuesta atendiendo a sus propias preferencias. Por su parte, las relaciones jerárquicas y/o asociativas serán verdaderas o falsas, y el grado de interpretación de la información será menor.

Una vez desarrollada la actividad inicial (0), las demás cuatro actividades permiten que el alumnado cree nuevos contenidos y desarrolle acciones que le permitan beneficiarse de un aprendizaje significativo basado en la reflexión y en la creación de nuevas relaciones conceptuales, a partir de su propia estructura mental (lexicón).

EL grado de dificultad de las actividades dependerá según el caso: mientras que la actividad (2) requiere un dominio importante del plano semántico y gramatical para la elaboración de definiciones apropiadas, la actividad (3) requerirá un mayor o menor esfuerzo, dependiendo del nivel de exigencia que cada alumno tenga a bien imponerse. Por su parte, para realizar correctamente la actividad (4) será necesario que los alumnos aseguren un conocimiento asentado sobre las reglas que deben aplicarse en la elaboración de un mapa conceptual. Estas dos últimas actividades, además, tenderán a

generar debates constructivos e interesantes a partir de las diferentes propuestas divulgadas entre los alumnos.

## 6. CONCLUSIONES

En este trabajo hemos tratado de aportar una visión global y holística al análisis del acto comunicativo y trasladarla al aula de ELE para fines específicos. A partir de los años 80 del siglo XX, se fueron posicionando posturas y modelos teóricos que fueron otorgando mayor protagonismo al componente situacional de la lengua (habla, variedad, contexto, convenciones socioculturales, etc.).

En este sentido, los textos auténticos fueron cobrando mayor fuerza, a medida que iban incorporándose nuevas perspectivas de análisis textual basadas en un enfoque propio de los géneros discursivos (por ejemplo, Van Dijk, 1978, 1980; Adam, 1992, 1997 y 2001).

Como parte de este proceso de análisis textual dinámico, imbricado y holístico (sobre varios planos), hemos querido aportar un método de trabajo práctico, basado en la elaboración mapas conceptuales como herramienta válida para el análisis textual y el aprendizaje de una lengua extranjera. Las actividades propuestas se han centrado principalmente en el componente microestructural de los modelos de análisis textual expuestos; no obstante, por la misma naturaleza holística del género discursivo y del acto comunicativo, un estudio micro de la lengua no podría llevarse a cabo sin tener en cuenta el plano contextual y textual, de los que depende.

Aunque las actividades propuestas puedan ser adaptadas por cada profesor en sus aulas ELE, creemos que presentan las siguientes aportaciones didácticas:

a) Se afianza en el alumnado la consideración del acto comunicativo como un acto complejo, cohesionado y holístico en el que los diferentes planos de análisis textual se retroalimentan.

b) No son actividades “cerradas”, ya que cada alumno puede desarrollarlas a partir de su estructura mental y lexicón. En este sentido, se afianza un aprendizaje significativo adaptado a cada discente.

c) La elaboración de mapas conceptuales no requiere un nivel concreto de competencia comunicativa por parte del alumnado. Por el mismo aprendizaje significativo y reflexivo, se pueden adaptar según las posibilidades de cada aprendiz y los objetivos de cada profesor para sus alumnos.

Con ello, creemos importante resaltar algunas cuestiones que podrían complementar, más adelante, el trabajo aquí propuesto:

a) Si los mapas conceptuales resultan especialmente adecuados para el aprendizaje de una lengua en situaciones comunicativas y discursos instituidos (Maingueneau, 2007), ¿siguen siéndolo para aquellos géneros discursivos menos convencionalizados?

b) Por otra parte, ¿de qué manera estas actividades pueden complementarse con aquellas ligadas al estudio de planos discursivos diferentes (estructura de composición, secuencias, registro, fuerza ilocutiva, etc.)?

c) Por último, creemos importante seguir ahondando en el estudio de procedimientos pedagógicos capaces de conciliar la explotación de mapas conceptuales -principalmente indicada para la mejora de la competencia lingüística (MCERL)- con otras actividades más propicias para la adquisición de otras

competencias comunicativas -competencia sociolingüística o pragmática.

A pesar de nuestro esfuerzo por mejorar la visión integradora del acto comunicativo y de su enseñanza/aprendizaje, las preguntas siguen siendo numerosas y requieren una atención particular en el aula de ELE. El aprendizaje de una lengua extranjera necesita del estudio comprensivo de todos los elementos que conforman el acto comunicativo y cualquier plano discursivo puede convertirse en el centro de atención pedagógico, aunque deba, de manera directa o indirecta, nutrirse de aquellos que lo complementan.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

Adam, J.M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. París: Nathan, coll. FAC.

Adam, J.M. (1997). "Genres, textes, discours: pour une reconception linguistique du concept de genre", *Revue belge de philologie et d'histoire* 75: 665-681. [consulta: 12 septiembre 2020]. Disponible en la web:

[https://www.persee.fr/doc/rbph\\_0035-0818\\_1997\\_num\\_75\\_3\\_4188](https://www.persee.fr/doc/rbph_0035-0818_1997_num_75_3_4188)

Adam, J.M. (2001). "Types de textes ou genres de discours? Comment classer les textes qui disent de et comment faire?", *Langages* 141: 10-27. [consulta: 5 octubre 2020]. Disponible en la web:

[https://www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_2001\\_num\\_35\\_141\\_872](https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_2001_num_35_141_872)

Alexopoulou, A. (2010). "Tipología textual y comprensión lectora en E/LE", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 9. [consulta: 26 septiembre 2020]. Disponible en la web:

<https://www.nebrija.com/revistalinguistica/numero9/numero9/html/Alexopoulou3.htm>

Alexopoulou, A. (2011). "El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva", en de Santiago Guervós, J.; Bongaerts, H.; Sánchez Iglesias, J.J. & Seseña Gómez, M. (eds.). *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Salamanca: Kadmos.

Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Nueva York: Grune and Stratton.

Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

Ausubel, D.P., Novak, J.D. & Hanesian, H. (1978). *Educational psychology: A cognitive view*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

Battaner, P. (1996). "Análisis del discurso y textos con finalidades específicas". Conferencia inédita en el curso de extensión universitaria *Anàlisi del Discurs: enfocaments teòrics i aplicacions*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

Beacco, J.C. (2013). "L'approche par genres discursifs dans l'enseignement du français langue étrangère", *Le Français dans le Monde* 183: 189-200. [consulta: 7 octubre 2020]. Disponible en la web:

<https://journals.openedition.org/pratiques/3838>

Bronckart, J.P. (1996). "Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques", *Voies livres* 78: 1-20.

Buran, A. & Filyukov, A. (2015). "Mind Mapping Technique in Language Learning", *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 206: 215-218.

Cadenas Lobo, I. (2002). "Mapas conceptuales y la estructuración del saber. Una experiencia en el área de educación para el trabajo", *Educere* 6(17). 9-19. [consulta: 20 septiembre 2020]. Disponible en la web:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601702>

Carmona Sandoval, A. (2013). "Application de l'étude comparée des genres discursifs à l'apprentissage du français des affaires et à



l'activité traductionnelle", *Çédille, Revista de estudios franceses* 9: 69-82. Disponible en la web:

<http://cedille.webs.ull.es/9/04carmona.pdf>

Carmona Sandoval, A. (2019). "Vers une méthode d'apprentissage du FOS basée sur l'étude des genres discursifs", *Action didactique* 3: 49-68. Disponible en la web:

<http://www.univ-bejaia.dz/action-didactique/pdf/ad3/CarmonaSandoval.pdf>

Casco, M. (2009). *The Use of "Mind Maps" in the Teaching of Foreign Languages*. [consulta: 6 octubre 2020]. Disponible en la web:

<http://www.madycasco.com.ar>

Claudel, C. & Laurens, V. (2016). "Le genre discursif comme objet d'enseignement en didactique du français". *Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF*. [consulta: 6 octubre 2020]. Disponible en la web:

[https://www.researchgate.net/publication/304807974\\_Le\\_genre\\_discursif\\_comme\\_objet\\_denseignement\\_en\\_didactique\\_du\\_francais](https://www.researchgate.net/publication/304807974_Le_genre_discursif_comme_objet_denseignement_en_didactique_du_francais)

Consejo de Europa (2001 [2002]). *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya. [consulta: 25 septiembre 2020]. Disponible en la web:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)

Faber Benítez, P. *et al.* (2006). "Process-oriented terminology management in the domain of Coastal Engineering", *Terminology* 12(2): 189-213.

Farza, L. (2008). "La carte conceptuelle comme outil favorisant l'apprentissage de la modélisation des bases de données", *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* 34(1): [consulta: 10 septiembre 2020]. Disponible en la web:

<https://journals.openedition.org/ripes/1296>

Fillmore, C.J. (1976). "Frame Semantics and the Nature of Language", *Annals of the New York Academy of Sciences* [Conference on the Origin and Development of Language and Speech] 280(1): 20-32.

Holec, H. (1990). "Des documents authentiques, pour quoi faire?", *Mélanges pédagogiques*: 65-74. [consulta: 10 septiembre 2020]. Disponible en la web:

<http://web.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/5holec-2.pdf>

Instituto Cervantes (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Lamarca Lapuente, M.J. (2006). "Mapas conceptuales". Tesis Doctoral. *Hipertexto: el nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen*. Universidad Complutense de Madrid. [consulta: 1 octubre 2020]. Disponible en la web:

[http://www.hipertexto.info/documentos/maps\\_concep.htm](http://www.hipertexto.info/documentos/maps_concep.htm)

López Ferrero, C. (2002). "Aproximación al análisis de los discursos profesionales", *Revista Signos* 35(51-52): 195-215.

Maingueneau, D. (2007). "Genres de discours et modes de généricité", *Le français aujourd'hui*, 159(4): 29-35. París: Armand Colin. [consulta: 1 octubre 2020]. Disponible en la web:

<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-4-page-29.htm>

Moreira, M.A. (2012). "Al final, ¿qué es aprendizaje significativo?", *Revista Currículum* 25: 29-56.

Nistrup Madsen, B. & Erdman Thomsen, H. (2015). "Concept modeling vs. data modelling in practice. Frames as a framework for

terminology", en Kockaert, H.J. & Steurs, F. (eds.). *Handbook of Terminology*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing.

Novak, J.D. & Cañas, A.J. (2008). *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them*, Technical Report IHMC CmapTools 2006-01 Rev 01-2008, Florida Institute for Human and Machine Cognition. [consulta: 15 octubre 2020]. Disponible en la web:

<http://cmap.ihmc.us/docs/pdf/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>

Novak, J.D. (1991). "Ayudar a los alumnos a aprender cómo aprender. La opinión de un profesor-investigador", *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas* 9(3): 215-228. [consulta: 15 octubre 2020]. Disponible en la web:

<https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/39895>

Nuñez, L.P. (2019). "Metodologías para la enseñanza del léxico en el aprendizaje de lenguas extranjeras: un recorrido histórico", *Foro de profesores de ELE* 15: 161-168. [consulta: 25 septiembre 2020]. Disponible en la web:

<https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/15626/14511>

Ontoria, A., Ballesteros, A., Cuevas, C., Giraldo, L., Martín, I., Molina, A., Rodríguez, A. & Vélez, U. (1995). *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. Madrid: Narcea.

Richer, J.J. (2011). "Les genres de discours: une autre approche possible de la sélection de contenus grammaticaux pour l'enseignement /apprentissage du F.L.E.?", *Linx* 64-65: 15-26. [consulta: 15 octubre 2020]. Disponible en la web:

<http://journals.openedition.org/linx/1396>

Riggenbach, H. (1999). *Discourse Analysis in the Language Classroom: Volume 1. The Spoken Language*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Roche, C. (2015). "Ontological definition", en Kockaert, H.J. & Steurs, F. (eds.). *Handbook of Terminology*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing.

Sambre, P. & Wermuth, C. (2015). "Associative relations and instrumentality in causality", en Kockaert, H.J. & Steurs, F. (eds.). *Handbook of Terminology*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing.

Sánchez Abchi, V. (2015). "El género textual en la enseñanza del español como lengua extranjera. Contribuciones para la ingeniería didáctica", *Anuario brasileño de estudios hispánicos* 25: 114-127.

Van Dijk, T.A. (1978). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.

Van Dijk, T.A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI.

FECHA DE ENVÍO: 27 DE OCTUBRE DE 2020

FECHA DE ACEPTACIÓN: DÍA 12 DE NOVIEMBRE DE 2020