



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

## Universidad de Alicante

CURSO DE DOCTORADO DE *LITERATURA ESPAÑOLA E  
HISPANOAMERICANA, LENGUA ESPAÑOLA, LINGÜÍSTICA  
GENERAL Y TEORÍA DE LA LITERATURA*

*2008-2010*

### MEMORIA DE INVESTIGACIÓN

Español como Lengua Extranjera en  
Grecia: su aprendizaje en la enseñanza  
media reglada

Alumno: Alberto Rodríguez Lifante

Tutora: Dr. Susana Pastor Cesteros

Alicante, junio de 2010

Ἀλλὰ μὴ βιάζεις τὸ ταξίδι διόλου.  
Καλλίτερα χρόνια πολλὰ νὰ διαρκέσει.  
Καὶ γέρος πιά ν' ἀράξεις στὸ νησί,  
πλούσιος μὲ ὅσα κέρδισες στὸν δρόμο,  
μὴ προσδοκῶντας πλούτη νὰ σὲ δώσει ἡ Ἰθάκη.

(Καυαφῆς, "Ἴτακα", 1911)

## **AGRADECIMIENTOS**

Me gustaría reconocer y agradecer a cuantas personas me han apoyado en todo momento a lo largo de la elaboración de este trabajo. Para empezar, les doy las gracias a mis padres y mi familia por el apoyo que me han dado y, en concreto a mi padre, por la fuerza, cariño y vitalidad que me ha transmitido en todo momento, sin los cuales no creo que hubiera podido conseguirlo. También he de agradecer la labor de mis profesores que me han ayudado a trazar mi camino profesional, tanto a aquellos que han sido excelentes y que me han marcado y me han servido de modelo y referencia, como a otros peores, gracias a los cuales también he aprendido lo que no quiero llegar a ser. Así mismo, quiero expresar un especial agradecimiento a la Dra. Eleni Leontaridi, por estar en todo momento e impulsarme a seguir con mis proyectos, a la profesora Ekaterina Tsópela, de quien he aprendido mucho y a quien admiro enormemente, a la Dra. Angélica Alexopolou, por su disposición y apoyo, a Ioanna Stéfatou y a Dimitra Apostolidou. También debo mucho a mis amigos con quienes he compartido muchos momentos, no siempre agradables, y que me han ayudado en la consecución del presente trabajo. Especialmente quiero dedicar esos agradecimientos a Ana, Ailar, Adrián, Eva, Emma, Anna, Esther y Ana Llorca. Tampoco puedo olvidarme de los profesores que han sido, sin lugar a dudas, fuente de inspiración y de referencia constante. A Socorro, por haberme marcado tanto y haber sido mi musa inspiradora. A Antonio, por haber sido mi padre “griego” y por ser el profesor que un día me gustaría llegar a ser y a Isabel, por ser una bellísima persona y amar lo que enseña. Por último, y no por ello menos importante, quiero manifestar mi agradecimiento a mi tutora, Susana Pastor, quien de manera incansable me ha orientado y corregido a lo largo de un camino difícil, pero enriquecedor, y que ha sabido transmitirme toda su confianza y experiencia para hacer más llevadero ese viaje.

# ÍNDICE

<b>1.</b>	<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>1</b>
<b>2.</b>	<b>OBJETIVOS.....</b>	<b>5</b>
<b>3.</b>	<b>FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .....</b>	<b>7</b>
<b>4.</b>	<b>SITUACIÓN DEL ESPAÑOL EN GRECIA.....</b>	<b>10</b>
4.1.	INSTITUTO CERVANTES.....	11
4.2.	UNIVERSIDADES .....	14
4.3.	OTROS CENTROS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS: EL <i>DIDASKALEÍO</i> Y ACADEMIAS PRIVADAS .....	16
4.4.	PROYECTO PILOTO: E/LE EN CENTROS GRIEGOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA .....	18
<b>5.</b>	<b>REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA SOBRE ASPECTOS LINGÜÍSTICO-DIDÁCTICOS .....</b>	<b>25</b>
5.1.	TESIS DOCTORALES Y OTROS TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN.....	25
5.2.	ACTAS DE CONGRESOS.....	29
5.3.	ARTÍCULOS .....	33
5.4.	ANÁLISIS DE MATERIALES DIDÁCTICOS PARA ALUMNOS GRIEGOS .....	40
5.4.1.	Gramáticas.....	41
5.4.2.	Manuales adaptados de aprendizaje de E/LE.....	44
5.4.3.	Otros materiales de apoyo.....	46
5.4.3.1.	Manuales sobre dificultades de E/LE para griegos.....	46
5.4.3.2.	Diccionarios .....	47
5.5.	OTROS DOCUMENTOS .....	48
<b>6.</b>	<b>METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>49</b>
6.1.	CUESTIONARIOS Y OBSERVACIÓN DE CLASES .....	49
6.2.	PERFIL DE LOS INFORMANTES.....	52
6.3.	RECOPIACIÓN DE DATOS.....	52
6.4.	DIFICULTADES DE LA INVESTIGACIÓN .....	53
<b>7.</b>	<b>ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS .....</b>	<b>56</b>
<b>8.</b>	<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>74</b>
<b>9.</b>	<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>82</b>
9.1.	BIBLIOGRAFÍA GENERAL.....	82
9.2.	SITUACIÓN DEL ESPAÑOL EN GRECIA .....	86
9.3.	ESTUDIOS ESPECÍFICOS CONTRASTIVOS/ANÁLISIS DE ERRORES EN ESPAÑOL Y GRIEGO.....	87
9.4.	MATERIALES DE E/LE PARA HELENÓFONOS.....	90
9.5.	INSTITUCIONES EDUCATIVAS GRIEGAS Y ESPAÑOLAS .....	90
•	Portales electrónicos.....	91
•	Revistas.....	91
•	Páginas de departamentos de Español (Universidades griegas).....	92

## ANEXOS

1. Cuestionario a estudiantes de E/LE en centros públicos griegos.
2. Cuestionario para profesores de E/LE en Grecia.
3. Ficha de observación de clases.
4. Carta a los directores de los centros (en griego y español).
5. Ley gubernamental sobre la implantación del español y su enseñanza en los centros de secundaria.
6. Ley sobre la modificación de la situación laboral de los profesores contratados por horas.
7. Sistema de transliteración del griego moderno.

## 1. INTRODUCCIÓN

La eclosión del Español como Lengua Extranjera (E/LE, en adelante) en el ámbito griego en la última década requiere una revisión de los instrumentos que el Análisis Contrastivo (AC) ha ido desarrollando en este campo. En primer lugar, después de observar durante al menos un lustro cuál es la situación de nuestra lengua y cultura en Grecia, he podido comprobar cómo el interés por el aprendizaje del español, tanto por jóvenes como por adultos, ha ido incrementándose cada vez más; y en segundo lugar, como resultado de lo anterior, consecuentemente, se ha extendido la enseñanza de E/LE a diferentes niveles de su sistema educativo. Estas razones son fundamentalmente las que me motivan a llevar a cabo una investigación con una doble perspectiva: tanto de índole teórica como práctica. Así mismo, desde hace varios años, concretamente durante el curso 2006-2007, tiene lugar un programa piloto gracias al cual se implanta el español en algunos centros de educación secundaria de Grecia (sobre todo, en Atenas y Tesalónica). En este sentido, en la presente memoria de investigación propongo, sobre todo en la parte práctica, analizar, observar y extraer conclusiones de la implantación del E/LE en la educación secundaria griega. Estos centros cuentan con varios años de experiencia en la enseñanza de E/LE, de ahí que crea que puede ser interesante observar en éstos cómo y quién está enseñando nuestra lengua.

También creo que puede ser original abordar un análisis en el que tanto profesores como alumnos se ven inmersos; dicho de otro modo, para poder conocer cuál es la situación del E/LE en uno de los ámbitos de la enseñanza griega<sup>1</sup> creemos que puede ser interesante dar cuenta de la actuación de los docentes dentro del aula y la situación real de los alumnos griegos que estudian español en la actualidad. Reconozco que no se trata tanto de una tarea ardua, como sí laboriosa, especialmente por las gestiones que la preparación, realización y obtención de datos llevan consigo.

A pesar de la dificultades señaladas, la necesidad, por un lado, de pasar revista al panorama bibliográfico sobre este tema y la obtención de datos reales sobre la enseñanza de E/LE en el ámbito griego, por otro, son probablemente algunos de los motores que me conducen a elegir este tema para estudiarlo, analizarlo y trabajarlo en profundidad. Ahora

---

<sup>1</sup> Debemos tener en cuenta que abordar un estudio profundo sobre la situación del español en todos los niveles del sistema educativo griego reglado, por un lado, y los centros de enseñanza no reglada, por otro, sería una labor que ocuparía más de lo que aquí pretendemos tratar. Quizá sería material más que suficiente para elaborar una tesis, a través de la que podría darse una visión más profunda de todos estos niveles.

bien, además de estos dos puntos, mi interés por abordar la situación del E/LE en Grecia surge fundamentalmente por varias razones:

- a) debido a la estrecha relación con la cultura y la lengua griegas, que llevo estudiando desde hace cinco años,
- b) por intentar contribuir en la medida de lo posible a la difusión y la enseñanza de E/LE en Grecia,
- c) por la voluntad de servir de puente entre ambas culturas, entre las que existen numerosas similitudes.

Es obvio que la cultura griega ha sido y sigue siendo una fuente de inspiración constante durante mi formación académica, pero no puedo dejar de lado la cultura en la que he crecido, me he formado y con la que me relaciono diariamente. Por ello, creo que la presente memoria me ofrece una oportunidad única para poder estrechar los lazos entre estas dos culturas mediterráneas, la española y la griega, intentando exportar lo mejor de la una a la otra y mejorando la enseñanza de la lengua española.

En suma, los contenidos del trabajo de investigación que presento pueden esquematizarse de la siguiente manera: en el capítulo primero, OBJETIVOS, explico precisamente la finalidad que quiero alcanzar a través de la presente memoria de investigación. En el capítulo segundo, FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA, presento cuáles son las herramientas e instrumentos teóricos sobre los que me apoyo para desarrollar la parte práctica de este trabajo. El campo de estudio en el que me centro es el de la Lingüística Aplicada y, más concretamente, el de la Adquisición y Enseñanza de Segundas Lenguas (ASL, en adelante). Los métodos de análisis vinculados a este ámbito son el Análisis Contrastivo (AC), Análisis de Errores (AE), y otros más recientes como el Análisis de la Actuación (AA) o el Análisis del Discurso (AD). En el capítulo tercero, SITUACIÓN DEL ESPAÑOL EN GRECIA, trato de esbozar el panorama del E/LE en Grecia tanto en los niveles educativos reglados como no reglados a través del análisis de informes, revistas, publicaciones y entrevistas en las que se refleja el impacto de nuestra lengua en el sistema educativo griego. En el capítulo cuarto, REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA SOBRE ASPECTOS LINGÜÍSTICO-DIDÁCTICOS, me centro en toda la bibliografía que existe sobre la enseñanza de E/LE en Grecia (tesis, memorias de investigación, artículos, publicaciones en actas de congresos, materiales didácticos y otros documentos). Se trata de

la parte teórica más importante de mi memoria de investigación, porque pretende dar cuenta del estado de la cuestión y de cuál ha sido la evolución de dichas publicaciones especialmente durante la última década, así como su la aportación al campo de estudio en el que se inscribe mi trabajo. En el capítulo quinto, METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN, abordo cuál es el enfoque metodológico que he adoptado, así como los instrumentos y análisis de datos que he empleado: por un lado, la metodología cualitativa y, por otro, cuantitativa, que se reflejan en la realización de cuestionarios y de fichas de observación. En este punto de mi memoria también doy cuenta, en primer lugar, de las características de los informantes, en segundo lugar, del contexto para la realización de las pruebas (obtención de datos) y, en tercer y último lugar, de qué manera empleo los datos que he obtenido (procesamiento de datos). En el capítulo sexto, ANÁLISIS DE RESULTADOS, someto a análisis las preguntas de investigación que desde un principio he marcado en los objetivos como hipótesis. De este modo puede analizarse en qué medida se confirman o, por el contrario, se refutan las hipótesis de trabajo de las que partía. Este apartado complementa la parte teórica de mi trabajo de investigación, ya que aporta la visión práctica del tema que abordo. Y, finalmente, en el capítulo séptimo, CONCLUSIONES, respondo a las preguntas de investigación que he planteado al comienzo de mi estudio, poniendo de relevancia los resultados más interesantes y presentando así mismo su valoración.

Comento a continuación los criterios que he seguido para la transliteración de palabras o textos en griego. Como es sabido, existen diversos sistemas de transliteración entre lenguas, como el griego y el español, cuyo sistema de escritura es diferente. De ahí que seleccione el ONU/ELOT como sistema de transliteración para el griego moderno en el presente trabajo de investigación, a pesar de que hay otros sistemas de transliteración para esta lengua (*BGN/PCGN*, *greeklish* y *ISO 843*), este es, en mi opinión, el que se ajusta mejor a las características de este trabajo, debido a que es el sistema recomendado por las Naciones Unidas aprobado en 1987 (resolución V/19). Además, está basado en el sistema de conversión ELOT 743 de la Organización Helénica de Normalización, como muestra el cuadro de la derecha.

He tenido en cuenta este aspecto, puesto que en la mayoría de casos he querido transliterar el griego moderno a uno de los sistemas más habituales y reconocidos universalmente, a pesar de que en algunos contextos empleo el término en griego moderno, para aquel lector que pueda estar familiarizado con los mismos.



CUADRO DE TRANSLITERACIÓN			
<i>Griego</i>		<i>ELOT</i>	<i>Alternativas</i>
A	α	a	
B	β	v	b
Γ	γ	g, ŋ	gh, y, j
Δ	δ	d	dh
E	ε	e	
Z	ζ	z	
H	η	ī	ē, ī
Θ	θ	th	
I	ι	i	
K	κ	k	
Λ	λ	l	
M	μ	m	
N	ν	n	
Ξ	ξ	x	ks
O	ο	o	
Π	π	p, b	
P	ρ	r	rh
Σ	σ/ς	s	
T	τ	t	
Υ	υ	y, <u>v</u> , <u>f</u> , u	
Φ	φ	f	ph
X	χ	ch	kh, h
Ψ	ψ	ps	bs
Ω	ω	<u>o</u>	ō

1. Sistema de transliteración del griego moderno.

## 2. OBJETIVOS

La elaboración de la presente investigación tiene como finalidad obtener una serie de datos, tanto objetivos como subjetivos, sobre la situación del E/LE en Grecia, en general, y de su enseñanza en centros de secundaria, en particular. La necesidad de observar, recoger y analizar datos está motivada por una serie de factores: por un lado, dar respuesta a algunas hipótesis que me he formulado y, por otro, conocer de manera directa y real algunos aspectos que hasta el momento no han sido abordados ni estudiados con especial profundidad.

En primer lugar, me gustaría obtener datos más reales sobre cuál es la situación del E/LE en los centros de enseñanza secundaria, cuál es el interés que despierta el español entre los estudiantes y cuál es su grado de motivación. No me gustaría dejar de lado aspectos tan importantes como, por ejemplo, la formación del profesorado, su continua actualización y sus intereses en relación con la metodología y la enseñanza de lenguas extranjeras. Junto a estos puntos, debo admitir que me atrae la idea de analizar el grado de uso de la LM y de la L2 por parte de los alumnos y del profesor en el aula, al mismo tiempo que estudio cuáles son los intereses que motivan a los alumnos a aprender español.

En segundo lugar, y más relacionado con aspectos objetivos, es importante conocer el fenómeno al que nos enfrentamos, es decir, la expansión de la enseñanza de E/LE en Grecia, de modo que es de vital importancia saber cuáles son los mejores instrumentos y recursos de los que puede disponer no sólo el profesor, sino también el aula para poder facilitar y favorecer el proceso de aprendizaje del español. En este sentido, saber si existe una programación o currículo que guíe la docencia de E/LE en el aula de secundaria y conocer de primera mano cuál es la libertad de los profesores a la hora de llevar a cabo sus clases; estos dos aspectos son interesantes en la medida en que condicionan también el desarrollo de las clases y, por tanto, el interés de los alumnos. De ahí que uno de los puntos de mi investigación es observar así mismo si el profesor de E/LE está familiarizado con las técnicas de investigación en el aula y de reflexión sobre su propia docencia (diario del profesor, análisis de necesidades, etc.).

En tercer y último lugar, otro de los aspectos que también quiero analizar es el modo en que influye el conocimiento previo de otras lenguas en los estudiantes como aprendices de otras lenguas en la adquisición de E/LE y observar de cerca cuáles son los factores que, en este sentido, influyen más en el aprendizaje de E/LE.

En relación con los objetivos arriba indicados, las preguntas de investigación a las que quiero dar respuesta al haber terminado la presente memoria son las siguientes:

1. ¿Cuál es la formación de los profesores de E/LE en Grecia y, en concreto, de los de los centros de secundaria?
2. ¿Cuáles son las creencias de los profesores sobre la motivación de los estudiantes de E/LE?
3. ¿En qué medida los docentes griegos de E/LE están familiarizados con la metodología en ASL y cómo la ponen en práctica en el aula?
4. ¿Es positiva o no la visión de éstos respecto a la situación actual del E/LE en Grecia?
5. ¿En qué medida el conocimiento que tienen los estudiantes griegos de otras lenguas favorece el aprendizaje de E/LE?
6. ¿Cuál es la opinión de éstos respecto a los materiales empleados en el aula de español y las actividades propuestas?
7. ¿En qué medida usan el español fuera del aula y en qué contextos?
8. ¿Es predominante el uso de la LM o de la lengua meta en la clase de español?
9. ¿Qué lengua prefieren los alumnos usar: el español o el griego?

Las razones que justifican los objetivos mencionados y que me impulsan a observar clases de alumnos de institutos en lugar de otro nivel son diversas: por un lado, como ya he planteado en líneas anteriores, la enseñanza de E/LE en la educación media griega cuenta con una reciente trayectoria (desde el curso académico 2006/2007 como proyecto piloto), de modo que no ha sido abordada por muchos investigadores hasta el momento; por otro lado, me parece interesante poder analizar desde el punto de vista de la ASL cuáles son los factores que determinan y favorecen al mismo tiempo el proceso de E/A de E/LE entre alumnos jóvenes que comparten, en su mayoría, una misma lengua materna.

### 3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Las bases teóricas fundamentales sobre las que está basado este trabajo de investigación son, como marco general, la lingüística aplicada y, en particular, la adquisición y enseñanza de segundas lenguas (ASL, en adelante), que brindan diversos modelos de análisis que nos ayudarán a trazar el camino de la investigación a la que me enfrente. En las líneas que siguen trazo la evolución que han experimentado dichos modelos teóricos, así como sus aportaciones más importantes.

El *análisis contrastivo* (AC, en adelante) (Fries, 1945; Lado, 1957) nos aporta una serie de herramientas útiles que pueden ser aplicables al proceso de aprendizaje de una segunda lengua (SL, en adelante). Por un lado, según este modelo, el grado de dificultad en el aprendizaje de una lengua radica en la lejanía o cercanía que la L2 presenta con respecto a la LM. Está claro que este hecho es importante y puede influir de algún modo en dicho proceso, pero no es el único que implica una dificultad a la hora de aprender una lengua. Por otro lado, según este modelo, la LM ejercía gran influencia sobre la lengua que se estaba aprendiendo y ello daba lugar a que el estudiante cometiese errores, que, según el AC, eran producto de la LM del alumno. De hecho, uno de los objetivos del AC consiste en establecer comparaciones entre la LM y L2 o LE para prever los posibles errores que cometerá el alumno y así poder evitarlos, pues son vistos como algo negativo. Toda esta corriente de opinión del AC se gesta también con los presupuestos de las teorías de aprendizaje de lenguas como el conductismo y el método audio-oral. A pesar de las críticas a las que fue sometido, uno de los aspectos positivos fue el hecho de centrarse en el alumno y el proceso de aprendizaje. La versión débil de este análisis ha experimentado un verdadero éxito a lo largo de la última mitad del siglo XX e incluso en nuestros días. Su actual auge se debe a la necesidad de establecer lazos entre las lenguas que conoce el alumno, es decir, la LM y la L2; de ese modo, gracias a este contraste podrá ser capaz de aprovechar positivamente las similitudes que su LM le ofrece con la L2 y, al mismo tiempo, sabrá reforzar de manera consciente los aspectos en que difiere.

Los estudios de *interlengua* (IL, en adelante) (Corder, 1971; Nemser, 1971; Selinker, 1972) surgen a caballo entre el AC y el análisis de errores (AE). Dicho concepto ponía de relevancia el proceso de continuidad entre la LM del alumno y la lengua meta que estaba aprendiendo. Se trata pues de un *sistema lingüístico* particular, de cuyo análisis se podrían extraer numerosos datos sobre el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Los trabajos en torno a la IL, junto con el AC, en el momento en que surgieron supusieron un

cambio radical no sólo en la manera de entender el proceso de una segunda lengua, sino también en el modo de concebir los errores producidos en dicho proceso.

A lo largo de los años sesenta aparece el *análisis de errores* (AE, en adelante) (Corder, 1973; Fernández, 1997; Vázquez, 1999), gracias al cual se revaloriza el concepto de *error*, que ya se había iniciado con los estudios de IL. No se tiene sólo en cuenta como una producción errónea del estudiante, sino que además es una fuente de información rica para analizar el proceso de ASL. En las últimas décadas, el AE ha cobrado un especial interés sobre todo con la proliferación de la enseñanza de lenguas extranjeras. El caso del español es paradigmático, ya que existen numerosas publicaciones, a veces más cercanas al AC que al AE, en las que se explican las dificultades o errores más comunes que cometen los estudiantes españoles en proceso de aprendizaje de una LE.

Como comprobaremos, los trabajos más recientes sobre A/E de E/LE por griegos irán reuniendo las aportaciones más interesantes y útiles de cada uno de estos modelos de análisis.

Ahora bien, a pesar de las aportaciones de los ya mencionados modelos teóricos, ante la necesidad de dar respuesta a otros aspectos importantes en el proceso de ASL, surge el llamado *análisis de la actuación* (AA, en adelante) (Pienemann, 1998; Fernández, 1996; Villanueva y Navarro, 1997) que tiene en cuenta la competencia global del estudiante en la lengua meta, es decir, se analizan no sólo los errores, sino también todo lo que es capaz de producir en la L2. En este sentido, la visión que aporta este modelo es mayor, lo que posibilita un acercamiento al proceso de aprendizaje mucho más profundo. Algunas de las investigaciones que han surgido en torno a este enfoque son, entre otras, la de adquisición de funciones y formas o la identificación de estrategias empleadas por aprendices y estilos de aprendizaje.

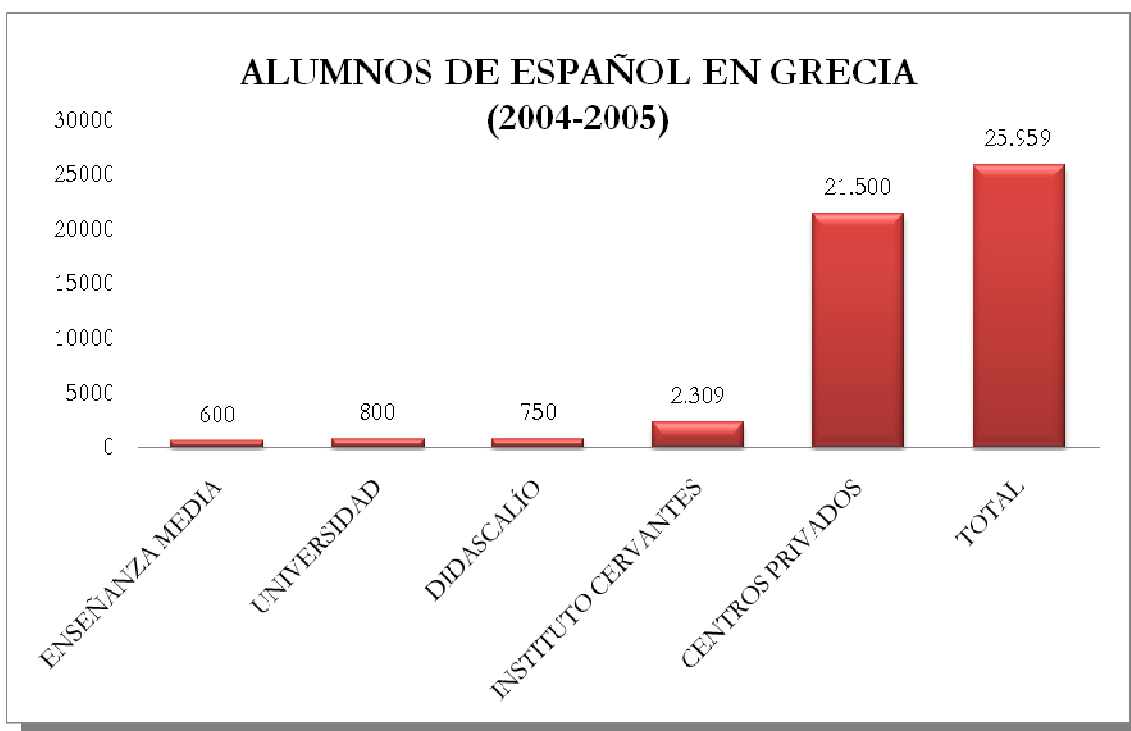
Las últimas líneas de investigación en torno a ASL vienen de la mano del *análisis del discurso* (AD, en adelante) (Rábano Llamas, 2008) que plantea el análisis no sólo de la actuación del aprendiz, sino también de las muestras de lengua que éste recibe. En este sentido, este modelo tiene en cuenta la relación existente entre el *input* y el aprendiz: el foco, por tanto, está en la cantidad y calidad. De ahí que el *análisis de la conversación* esté estrechamente relacionado con este modelo y constituya una de las partes importantes del AD, ya que favorece los estudios de interacción conversacional dentro del aula y un desarrollo más eficaz de la interlengua (Pastor Cesteros, 2004). Los estudios más recientes en torno a este campo en ASL abordan aspectos como el análisis de las *estrategias comunicativas*, *el discurso del habla a extranjeros*, *la coherencia y la cohesión* en las producciones de

los aprendices o la alternancia lingüística L1/L2 en el aula (Galindo Merino, 2009), entre otros.

#### 4. SITUACIÓN DEL ESPAÑOL EN GRECIA

Como avanzaba en la introducción, durante la última década, el aprendizaje de E/LE en Grecia ha despertado especial interés. No sólo lo avala el sorprendente número de candidatos griegos que se presentan al DELE en el Instituto Cervantes de Atenas, sino también los numerosos centros privados y públicos que ofrecen el estudio de nuestra lengua. Por otra parte, desde el curso 2006-2007 se ha llevado a cabo un programa piloto en la enseñanza secundaria griega, según el cual los alumnos pueden estudiar como asignatura optativa el español.

En la actualidad, en Grecia se enseña el español en diferentes ámbitos académicos: en Universidades, en academias privadas, en Institutos de enseñanza secundaria y en el Instituto Cervantes. Debido a que se trata de centros de enseñanza muy diferentes, por el tipo de enseñanza y de alumnado, iré comentando cuál es la situación de la lengua española en ellos distinguiendo entre centros de enseñanza no reglada (Instituto Cervantes y Academias Privadas) y reglada (Universidades e Institutos de Enseñanza Secundaria). En el siguiente gráfico<sup>2</sup> observamos estos diferentes ámbitos durante el curso 2004-2005<sup>3</sup>:



2. Gráfico del número de alumnos de español en Grecia (2004-05).

<sup>2</sup> El gráfico ha sido obtenido de un informe de la revista del IC en la que se dedica un apartado especial al “Español en... Grecia” (enero-febrero de 2007).

<sup>3</sup> El *Didaskaleío* (ΔΕΙΓ son las siglas griegas para “Didaskaleio Ksenwn Glwsswn”) es un Centro de Lenguas Extranjeras que depende de la Universidad de Atenas. En él se enseñan una gran variedad de lenguas extranjeras.

Los datos que refleja el gráfico son sin duda ilustrativos, sobre todo porque la educación del español se concentra en los centros privados (*φροντιστήρια*), mientras que Instituto Cervantes (IC, en adelante) es el segundo en gestionar un mayor número de estudiantes. Este hecho es muy significativo, debido a que refleja, por un lado, que la situación del español en Grecia no está regularizada<sup>4</sup> y, por otro, que los centros de enseñanza reglada no pueden encargarse por sí solos de dicha enseñanza porque, tal y como demostraré a lo largo de mi trabajo, el impulso por parte del Ministerio y de los órganos competentes no es suficiente para responder a la demanda. Si tenemos en cuenta todos estos aspectos, es lógico que los centros privados sean los que reciban el mayor número de alumnos griegos interesados en nuestra lengua. Es más, son los únicos que pueden absorber, y de hecho los datos que se desprenden del gráfico lo confirman, el creciente interés que ha experimentado el español en el ámbito griego.

Tanto el análisis como el cotejo de diversas fuentes ha sido de vital importancia a la hora de abordar este aspecto. De hecho, son muy variados los documentos que me han aportado datos sobre el asunto que trato: por un lado, publicaciones oficiales, a las que haré referencia en las líneas que siguen, y, por otro, artículos de investigación de profesores especializados tanto españoles como griegos (Kouti, 2005; Leontaridi y Pérez Bernal, 2008, Leontaridi: 2009), encuestas (Castellanos Vega, 2006) y entrevistas (Peramos Soler, 2009) y artículos aparecidos en prensa. En este sentido, la proliferación de publicaciones de diversa índole en torno a este tema, como es la situación del E/LE en Grecia, no puede pasar desapercibida.

A la hora de referirme a los centros que han ido ofreciendo español me basaré en un criterio cronológico. Así, en primer lugar, trataré la evolución que ha seguido la enseñanza del español en el Instituto Cervantes de Atenas desde sus inicios hasta la actualidad. En segundo lugar, me referiré a las Universidades, donde nuestra lengua ha ido ocupando un espacio importante de manera paulatina en los diferentes Departamentos. En tercer lugar, comentaré cuál es la actual situación del español en los centros privados en Grecia y, en cuarto y último lugar, detallaré cuál ha sido y es el estado del español en la enseñanza secundaria. Este último ámbito es precisamente sobre el que basaré mi análisis de datos, de modo que constituye una parte importante y de gran interés dentro del presente trabajo.

#### 4.1. Instituto Cervantes

---

<sup>4</sup> Entiendo por regularizada aquella situación según la cual ha adquirido un estatus en la enseñanza reglada lo suficientemente relevante para que pueda absorber la demanda estudiantil actual.



La creación de un centro de difusión de la lengua y cultura españolas fue, en su momento, clave para que arrancase con éxito la enseñanza de nuestra lengua en el ámbito heleno. Fue en 1992 cuando comenzó a funcionar el centro del IC en Atenas<sup>5</sup>. No obstante, con anterioridad, había un Instituto Cultural Español “Reina Sofía” en la capital griega, fundado en marzo de 1976, que pertenecía a la Sección Cultural de la Embajada de España. Desde entonces, la lengua española y su cultura ocupaban un lugar especial, aunque pequeño, dentro de este país.

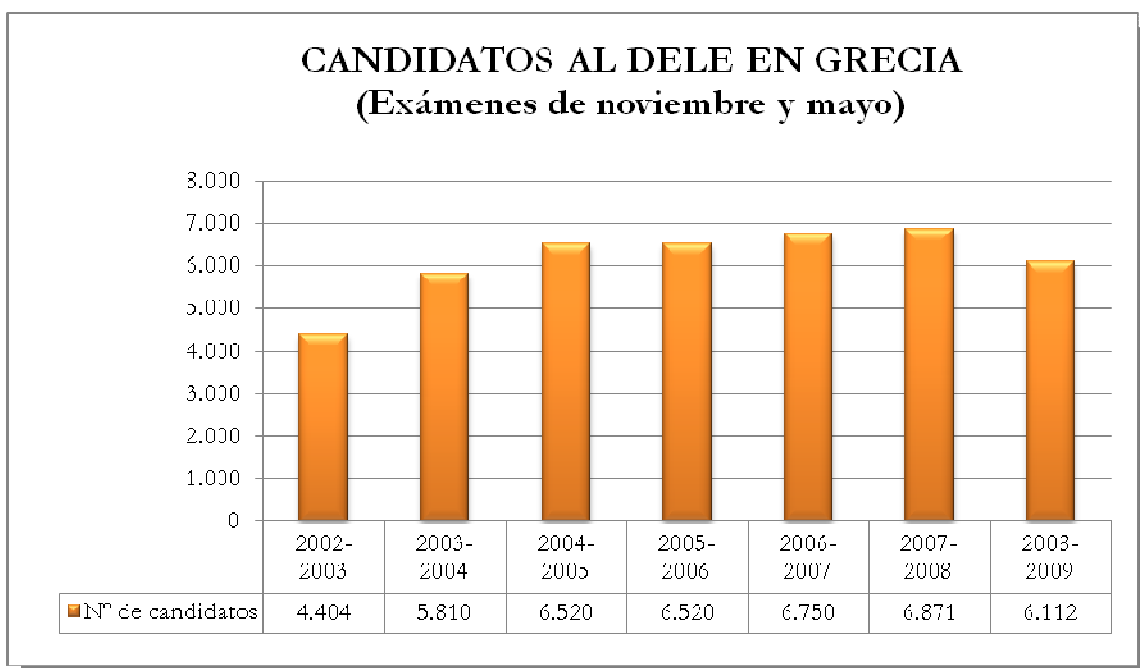
Como es sabido, el IC de Atenas se encarga de gestionar los cursos de español y los Diplomas DELE, pero además colabora con otros centros y organizaciones (museos, galerías, teatros, editoriales y otras instituciones culturales griegas, así como españolas y latinoamericanas), lleva a cabo actividades culturales, de formación para profesores y, en definitiva, fomenta la presencia de la cultura española en Grecia. La publicación más importante del IC que da cuenta de la situación del español en cada uno de los países en los que tiene presencia es el anuario que desde 1998 se recoge bajo el nombre de *El mundo estudia español*. Se trata de diversos volúmenes en los que se pretende ir describiendo el lugar que ocupa la lengua española en cada país. Se presta atención no sólo a su enseñanza, sino también a la repercusión en los diferentes niveles en los que se imparte y los datos de los colectivos entre los que se emplea.

Pues bien, una exhaustiva revisión de los trabajos, que hay en esta obra, en torno a la enseñanza de E/LE en Grecia puede sorprendernos, ya que según los datos que se desprenden de los estudios estadísticos, el número de candidatos que anualmente se presentan en Grecia para superar las pruebas del DELE ha conocido una evolución vertiginosa, especialmente en las últimas convocatorias: “uno de cada cuatro candidatos del mundo tramita su inscripción en alguno de los centros de examen que gestiona el Instituto Cervantes de Atenas” (Lugo Mirón, 2007: 15). Este hecho lo confirma un informe del año 2005 sobre la “Situación del español en Grecia”, elaborado por la Consejería de Educación en Italia y Grecia, según el cual el Instituto Cervantes de Atenas está experimentando un importante incremento en las inscripciones para las pruebas de los DELE y continúa siendo el principal país en número de participantes: en el 2005 hubo 6.600 inscritos, entre las convocatorias de mayo y noviembre. El siguiente gráfico de barras representa el

---

<sup>5</sup> La información relativa a su fundación e historia se encuentra disponible en: [http://atenas.cervantes.es/es/sobre\\_nosotros\\_centro\\_espanol.htm](http://atenas.cervantes.es/es/sobre_nosotros_centro_espanol.htm)

sorprendente número de candidatos al DELE en las últimas convocatorias (Leontaridi, 2009: 208):

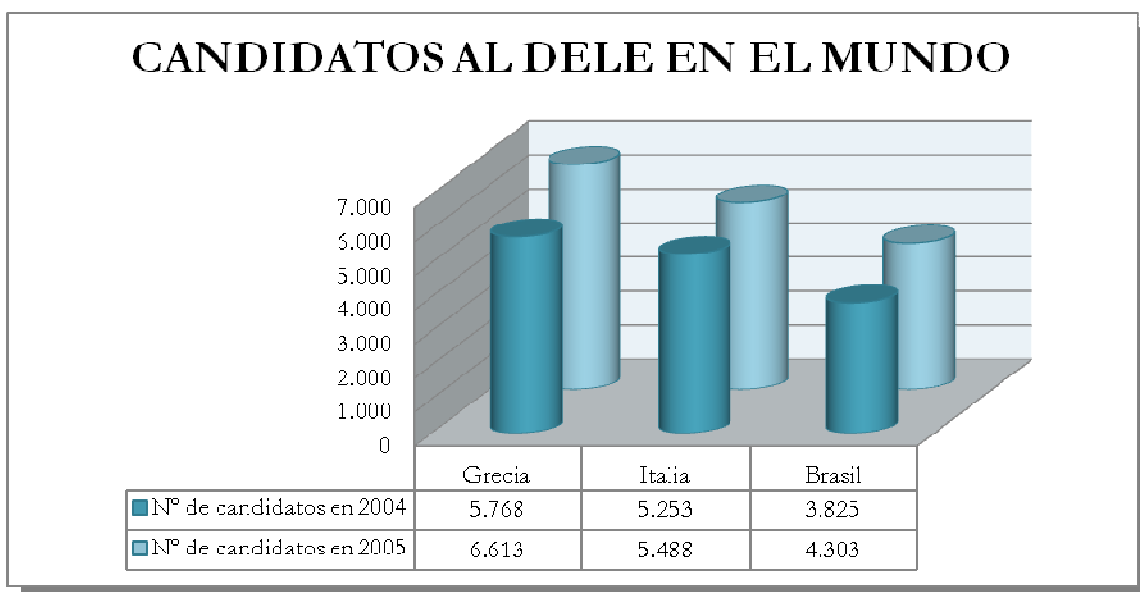


3. Número de candidatos al DELE desde 2002 hasta 2009 (convocatorias de noviembre y mayo).

De hecho, el que entonces era Director del IC en Atenas, Pedro Bádenas de la Peña, afirma en el *Annuario del Instituto Cervantes* del 2006-07 que dicho centro gestionaba aproximadamente el 20% de los DELE en todo el mundo. Sus palabras, especialmente alentadoras de cara a la situación del español en este ámbito, son de gran ayuda para todos aquellos que queremos dedicarnos a este campo, ya que pone de relevancia la necesidad no sólo de fomentar el español a través de la creación de nuevos centros Cervantes, sino también de que haya más docentes y profesionales formados en los ya existentes. Así mismo, Bádenas revisa la situación del español en la enseñanza (reglada y no reglada), aportando numerosos datos, porcentajes y cifras, que ponen de relevancia el desarrollo que está experimentando nuestra lengua. Además, da las claves de la expansión del español en el ámbito grecohablante, anunciando que el aumento del interés por nuestra lengua se verá reflejado en la creación de nuevos Institutos Cervantes en el territorio nacional griego, ya que sólo cuenta con el de Atenas.

Por otro lado, puede ser sorprendente si comparamos el número de candidatos por países que hubo en las convocatorias de 2004 y 2005. Sin lugar a dudas, de entre los países donde tienen más éxito los DELE, Grecia consigue ser el que gestiona un mayor número

de matriculas al DELE de todo el mundo. El gráfico que sigue da buena cuenta del fenómeno que he descrito:



4. Países con mayor número de candidatos al DELE.

#### 4.2. Universidades

La proyección del E/LE en el ámbito universitario aparece recogida en un artículo interesante (Leontaridi, 2009), al que ya he hecho referencia al hablar en la introducción de la situación del E/LE en Grecia. Es cierto que las academias privadas y el IC son los que reciben un mayor número de alumnos interesados en el aprendizaje de español. Ahora bien, también debemos tener en cuenta que son ámbitos, bien por su carácter no reglado o bien por la disponibilidad que ofrecen en cuanto a las necesidades particulares de cada estudiante, a los que cualquier persona puede tener acceso. En cambio, las enseñanzas universitarias están más condicionadas por diversos factores y el perfil de estudiante que presentan es más homogéneo (sobre todo, por lo que a la edad y los objetivos respecta), a pesar de que cada vez más en este mismo ámbito se tiende a grupos más heterogéneos. De hecho, los estudios de español en la enseñanza superior están destinados a la formación específica de futuros profesores que, además de dominar perfectamente la lengua española, desarrollen una serie de herramientas y recursos que les permitan enseñar dicha lengua. Por esa razón, también las Universidades constituyen un foco digno de ser analizado por lo que a la enseñanza de E/LE se refiere si pretendemos disponer de una visión completa.

En este sentido, de las 21 Universidades y de los 15 Institutos de Educación Tecnológica<sup>6</sup> con los que cuenta el país, los siguientes centros ofrecen estudios de español:

1. La Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas, a través de su *Departamento de Lengua Española* en la Facultad de Letras, ofrece el título de *Filología Española*. En un principio, este mismo Departamento estaba constituido tanto por Filología Italiana como por Hispánica, de modo que expedía el título conjunto de *Filología Italiana e Hispánica*. Las clases empezaron a impartirse durante el curso académico 1999-2000. Pero a partir del curso 2008-2009, la Universidad de Atenas puede expedir el título de *Filología Hispánica* e inaugura el ya citado *Departamento de Filología Española*.

2. La Universidad Abierta de Grecia<sup>7</sup>, a través de su *Departamento de Lengua Española y Cultura* de la Facultad de Estudios Humanísticos, ofrece desde 2002 el título de *Lengua española y Cultura Iberoamericana*.

3. La Universidad Aristóteles de Tesalónica posee un *Departamento de Lengua Italiana y Filología*<sup>8</sup>, de la Facultad de Letras, que ofrece la posibilidad de elegir asignaturas de libre configuración u optativas sobre lengua, lingüística y literatura españolas. En principio no permite obtener un título de *Filología Hispánica*, sino una orientación o formación específica. No obstante, este Departamento está en trámites con el Ministerio de Educación y Ciencia para recibir la aprobación de la creación de un Departamento conjunto en dicha Universidad que pasaría a recibir el nombre de *Departamento de Filología Lengua Italiana, Lengua Española y Filología*.

4. La Universidad Jónica de Corfú, a través de su *Departamento de Lenguas Extranjeras, Traducción e Interpretación*<sup>9</sup> ofrece el título de *Especialización en Lengua y Cultura españolas y su*

---

<sup>6</sup> En griego se conocen como Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (ΤΕΙ). Se trata de institutos tecnológicos que comprenden departamentos agrupados en facultades y abarcan las principales áreas de estudio (estudios gráficos y artísticos, gestión y economía, salud y asistencia sanitaria, tecnología agrícola, tecnología aplicada y tecnología de la alimentación y la nutrición). Sus programas tienen una orientación práctica.

<sup>7</sup> La Universidad Abierta de Grecia (en griego, ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ (ΕΑΠ)) desempeña un papel similar al de la UNED en España. Ofrece estudios de diversas ramas del saber con la particularidad de ser un tipo de enseñanza presencial o semipresencial. Puede obtenerse más información en la siguiente dirección web: <http://www2.eap.gr/frameset.jsp?locale=el>

<sup>8</sup> El Departamento de Lengua Italiana y Filología puede ser consultado en el siguiente enlace: <http://www.auth.gr/itl>

<sup>9</sup> Puede consultarse en red: <http://www.dflti.ionio.gr/en>

*didáctica como LE*. Empezó a funcionar en el curso académico 2001-2002 y en la actualidad cuenta con cuatro profesores.

#### 4.3. Otros centros de enseñanza de lenguas: el *Didaskaleío* y academias privadas

Las academias y centros privados también se encargan de la enseñanza de E/LE en el ámbito griego. De hecho, como hemos anunciado y debido al estatus con el que ha contado el español en Grecia, se trata de la opción más extendida.

Uno de los centros de lenguas extranjeras más importantes de toda Grecia es el Centro de Idiomas Extranjeros ( $\Delta\Xi\Gamma$ )<sup>10</sup> de la Universidad de Atenas. De las 34 lenguas que se enseñan en él, el español ha sido la que ha experimentado un mayor ascenso a lo largo de los últimos años. Si comparamos el número de estudiantes de español matriculados en los últimos años con los de otros idiomas que gozan de éxito entre éstos, podemos observar la evolución que ha experimentado nuestra lengua en la tabla que presento a continuación (Leontaridi, 2009: 205):

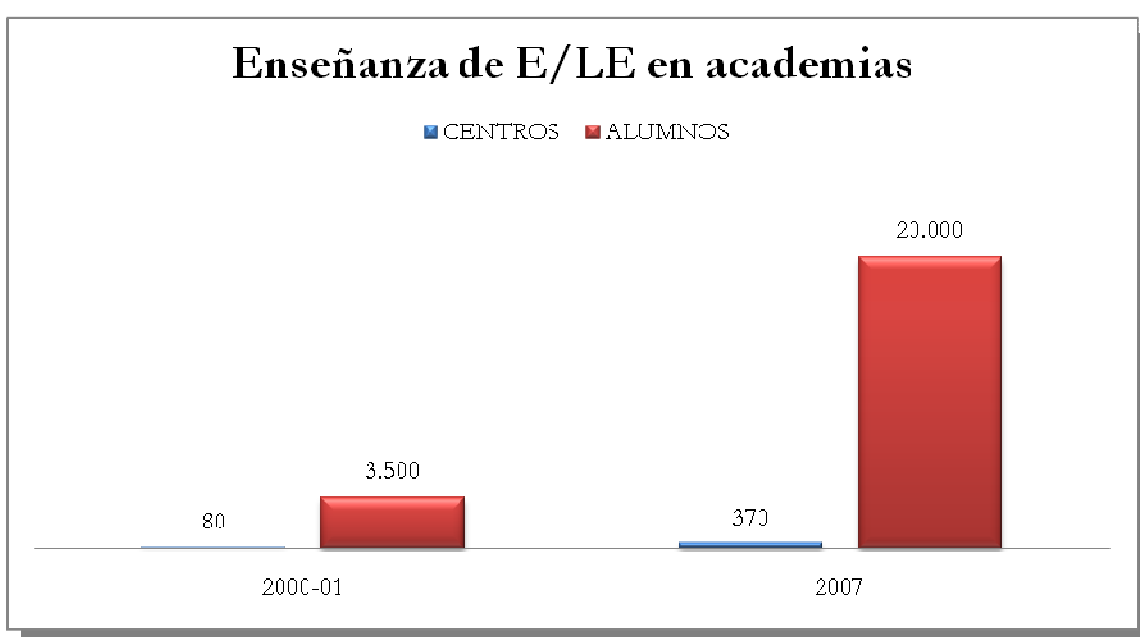
	Inglés	Alemán	Italiano	Francés	Español	Total
2003-2004	978	405	589	345	750	3.880
2004-2005	848	429	641	309	908	4.178
2005-2006	734	410	622	323	888	4.204
2006-2007	619	329	547	280	826	3.849
2007-2008	635	303	486	260	843	3.730
2008-2009	566	292	454	264	749	2.325

5. Número de alumnos matriculados en los últimos años en el Colegio de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Atenas ( $\Delta\Xi\Gamma$ ).

Según podemos observar, durante el curso 2008/09 el español ha experimentado un descenso de alumnos, como ha sucedido con otros idiomas. Una de las razones que se han venido apuntando es el factor económico, debido a que las tasas de matrícula en este Centro de Lenguas, que no olvidemos que es privado, son elevadas.

<sup>10</sup>  $\Delta\Xi\Gamma$  son las siglas griegas para “Didaskaleío Ksénōn Glōssōn”, es decir, Centro de Idiomas Extranjeros que depende de la Universidad de Atenas.

Por otro lado, repartidas por todo el territorio griego, encontramos academias privadas de idiomas<sup>11</sup>, que ofrecen E/LE. Según los datos de los que dispongo (Luján Castro, 2002), en el curso 2000-2001 había aproximadamente unos 3.500 alumnos que estudiaban español, cifra que en los últimos años se han convertido en 20.000, repartidos por los 370 centros de idiomas de toda Grecia (Lugo Mirón, 2007:15). Estos centros privados son, en definitiva, los que reciben un mayor número de alumnos interesados en estudiar español y, como ya he dado cuenta de ello a través de estos datos, no es necesario hacer ningún comentario al respecto, ya que las cifras son por sí solas representativas y así queda reflejado en el siguiente gráfico:



6. Evolución de la enseñanza de E/LE en centros privados (Grecia)

En el marco de la enseñanza de E/LE es interesante hacer referencia a los Exámenes Estatales de Certificación<sup>12</sup> de la Lengua Española. El Ministerio griego de Educación ya había desarrollado diversos proyectos para la creación de exámenes estatales en otras lenguas (inglés, francés, italiano, alemán, turco y ruso). Fue a partir de noviembre del 2008 cuando tuvieron lugar las pruebas para el nivel B2, a los que se presentaron 390 candidatos; cifra que aumentaría considerablemente en la convocatoria de mayo de 2009 (673 candidatos). Así también, desde noviembre de 2009 se ha introducido un nuevo Examen de Certificación de Español para el nivel C1.

<sup>11</sup> Estos centros de idiomas son conocidos en griego como “Kentra Ksenōn Glōssōn”.

<sup>12</sup> Su página puede ser consultada en red: <http://www.kpg.ypepth.gr/>

#### 4.4. Proyecto piloto: E/LE en centros griegos de enseñanza secundaria

Como ya he analizado en líneas anteriores, la existencia en Grecia de un centro del IC ha favorecido el impulso de la enseñanza del español. Ahora bien, este centro, junto con los privados y las Universidades, han ido trazando el camino del español a lo largo de la última década y han puesto de manifiesto la necesidad de introducirlo en otros niveles educativos, como es la enseñanza secundaria griega. De ello hablaré en este apartado. Así pues, quiero comenzar presentando *grosso modo* algunas publicaciones que son relevantes en este sentido. Me refiero, por un lado, a los *Cuadernos de Italia y Grecia*, y, por otro, a las publicaciones en el portal RedELE (*El Mundo estudia español*), entre otras.

La primera de ellas, *Cuadernos de Italia y Grecia*<sup>13</sup>, que depende de la Consejería de Educación Española en Italia y de la asesoría técnica en Atenas, pretende ser un medio de comunicación y actualización de la metodología y didáctica del español. De hecho, entre sus páginas hay propuestas didácticas que pueden ser llevadas al aula y experiencias de profesores que están trabajando en estos países. Además de estas aportaciones por parte de docentes de E/LE, también se ha venido incluyendo en cada número un breve repaso de la situación del E/LE<sup>14</sup> en cada país (en este caso, en Italia y en Grecia), así como de su expansión dentro de los respectivos sistemas educativos.

La segunda publicación, *El mundo estudia español* es una publicación periódica que empezó a ser editada en 2005, impulsada por el Ministerio de Educación y Ciencia. Está pensada como un instrumento de consulta sobre la situación de nuestra lengua a nivel internacional. A medida que han ido apareciendo nuevos números, la información va enriqueciéndose y se aportan datos sobre las particularidades de los sistemas educativos de cada país y de su política lingüística, dando cuenta de la situación de las lenguas extranjeras. Cada capítulo está dedicado a un país y en él se aborda, desde una panorámica general, el marco socio-económico, político y administrativo. También explica de manera más pormenorizada el lugar que el español ocupa dentro del currículo y de los centros en los que se enseña, el perfil del profesorado que lo imparte y, a modo de colofón, la presencia y acción del Ministerio de Educación y Ciencia en dicho país y algunas reflexiones sobre las expectativas del español en los diversas partes del mundo.

De manera que tanto la publicación más general (*El mundo estudia español*), como la más particular (*Cuadernos de Italia y Grecia*, que ha pasado a denominarse *Mediterráneo*)

---

<sup>13</sup> *Cuadernos de Italia y Grecia* se ha visto modificado en su último número (2009) por la inclusión de un nuevo país (Albania).

<sup>14</sup> Precisamente de algunos de estos estudios he obtenido la mayoría de los datos estadísticos y numéricos que presento en este trabajo, sobre la situación del E/LE en los diferentes niveles educativos en Grecia.

constituyen una fuente de información para investigadores y docentes que quieran dedicarse a la enseñanza del español en un país concreto o, simplemente, para aquellos que quieran conocer cuál es la expansión del español en el resto del mundo.

Para entender con claridad el lugar que ocupa el español en el sistema educativo griego es necesario previamente conocer cómo se organiza dicho sistema. A continuación podemos observar un cuadro<sup>15</sup> muy ilustrativo al respecto:

Sistema educativo de Grecia				
Título General	Etapa	Duración	Edad	Autoridad Educativa
<b>Educación Básica Obligatoria</b>	Infantil	2 cursos	4-6	Ministerio de Educación y Asuntos Religiosos
	Primaria ( <i>Dimotikó scholeio</i> ) Certificado de Primaria	6 cursos	6-12	
	Secundaria obligatoria ( <i>Gimnasio</i> ) Certificado de Secundaria	3 cursos	12-15	
<b>Educación Secundaria no Obligatoria</b>	Bachillerato ( <i>Enieo Liceo</i> ) Título de Bachiller ( <i>Apolitirio Liceo</i> )	3 cursos	15-18	
	Formación Profesional Escuelas Técnicas ( <i>TEE</i> )	2 ciclos 4 cursos		
<b>Educación Post-secundaria no Superior</b>	Formación Profesional Institutos de F. Profesional ( <i>IEK</i> )	2 cursos escolares	+ 18	
<b>Educación Superior</b>	Universidad	4 años	18-22	
	Instituto Tecnológico ( <i>TEI</i> )	4 años	18-22	

7. Sistema educativo griego.

Aquí se refleja la organización del sistema educativo griego en diferentes niveles. La enseñanza de E/LE se sitúa exactamente en el nivel de enseñanza secundaria obligatoria (*Gimnasio*) que supone la última etapa de educación obligatoria de los estudiantes griegos. Se trata de tres cursos (desde los 12 a los 15 años) que dotan a los alumnos de los conocimientos básicos para poder optar por diversos caminos, una vez que han terminado estos estudios: Bachillerato (tres cursos), Formación Profesional (4 cursos) o bien directamente al mundo laboral.

En el presente trabajo me centraré de cara al análisis práctico de la situación del E/LE, como he comentado, en el último nivel obligatorio del sistema educativo griego. En este sentido, conviene apuntar un aspecto que creo que es interesante: los estudiantes de

<sup>15</sup> Cuadro obtenido de la revista *Cuadernos de Italia y Grecia* (2006: 37), editada por la Consejería de Educación y Ciencia en el exterior.



*Gimnasio* que deciden elegir E/LE, estudian así mismo muchas otras materias. De ello doy cuenta en el siguiente recuadro, donde se recogen las asignaturas en los tres cursos de la Educación Secundaria griega, así como las horas lectivas semanales de cada una de ellas:

<b>CALENDARIO DE ASIGNATURAS Y HORAS LECTIVAS<sup>16</sup></b>					
<b>(Instituto)</b>					
	<b>ASIGNATURAS</b>		<b>DIARIO</b>		
			<b>A'</b>	<b>B'</b>	<b>C'</b>
1	<b>Religión</b>		2	2	2
2	<b>Griego Antigo y Gramática</b>	<b>Textos antiguos griegos y traducción</b>	2	2	2
		<b>Griego antiguo</b>	3	3	3
3	<b>Griego moderno y Gramática</b>	<b>Enseñanza lingüística</b>	3	2	2
		<b>Literatura neogriega</b>	2	2	2
4	<b>Historia</b>		2	2	3
5	<b>Educación política y social</b>		-	-	2
6	<b>Inglés</b>		3	2	2
7	<b>Francés, alemán o español<sup>17</sup></b>		2	2	2
8	<b>Matemáticas</b>		4	4	4
9	<b>Física</b>		-	2	2
10	<b>Química</b>		-	1	1
11	<b>Geografía</b>		2	2	-
12	<b>Biología</b>		2	-	2
13	<b>Introducción a la física</b>		3	3	2
14	<b>Música</b>		1	1	1
15	<b>Literatura</b>		1	1	1
16	<b>Economía</b>		1	2	-
17	<b>Informática</b>		1	1	1

<sup>16</sup> El Calendario de asignaturas y horas lectivas de la Enseñanza secundaria griega (consúltese en: [http://www.ypepth.gr/el\\_ec\\_category84.htm](http://www.ypepth.gr/el_ec_category84.htm)) lo he obtenido en la página web del Ministerio de Educación y Asuntos Religiosos griego, que puede ser consultado en el siguiente enlace: <http://www.ypepth.gr>

<sup>17</sup> El español, como LE en los centros griegos de enseñanza secundaria, como veremos, empezará a incluirse en el currículo a partir del curso académico 2006-2007, en el marco de un programa piloto.

18	<b>Tecnología</b>	1	1	-
19	<b>Orientación escolar y laboral</b>	-	-	1
	<b>Conjunto de horas por curso</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>

8. Calendario de asignaturas y horas lectivas correspondientes a los diversos niveles de la Enseñanza Secundaria griega.

Como puede comprobarse, el número de materias (19) que deben cursar los alumnos durante esta etapa educativa es asombroso. En otros sistemas educativos europeos los estudiantes de secundaria soportan una carga lectiva inferior o, al menos, el número de campos de conocimiento es menor. He hecho hincapié en este aspecto porque, junto con otros, creo que puede ser uno de los factores que determine los resultados en el aprendizaje de español por parte de estos alumnos.

Llegados a este punto, es el momento de plantear en qué consiste el proyecto piloto al que me he referido desde las primeras páginas de este trabajo de investigación, que se inicia en la educación secundaria griega (*Gimnasio*) durante el curso académico 2006-2007 y por el que el español se implanta como asignatura optativa en seis centros<sup>18</sup>. Se trata de un programa experimental, impulsado por el Departamento de Educación de la Embajada de España en Grecia, que consiste en introducir el español en la educación secundaria obligatoria griega. En el momento en que se decide poner en marcha este proyecto, se tuvo en cuenta tanto el interés de los estudiantes griegos por aprender nuestra lengua (uno de los puntos de referencia que se tomó como referencia es el número de candidatos griegos para la obtención del DELE), como la posibilidad de que éstos pudieran en un futuro ingresar en universidades españolas sin necesidad de realizar exámenes especiales. A este respecto, el por entonces Director del IC, Pedro Bádenas, en una entrevista al periódico griego *To Vima*, en marzo de 2005, ya apostaba por la introducción de la lengua española en el sistema educativo griego. Un año más tarde, el esfuerzo y convencimiento de muchos de que tuviese lugar lo que hasta el momento sólo había sido una utopía se hace realidad y comienza a funcionar el programa de pilotaje del español en institutos griegos.

Se trata, por tanto, no sólo de un intento de estrechar lazos entre España y Grecia, sino también de una manera de fomentar la movilidad de alumnos griegos interesados en

---

<sup>18</sup> Estos centros, todos ellos de educación pública, son los que a continuación menciono: en Atenas (5º Gimnasio de Egáleo y 1º Gimnasio de Pallini); en Tesalónica (Gimnasio de Diavatá); en Creta (5º Gimnasio, en Xanía); en Larissa (5º Gimnasio) y en Patras (3º Gimnasio). Para más información sobre ellos, se puede consultar el siguiente enlace del Ministerio de Educación en el exterior: <http://www.educacion.es/exterior/gr/es/esp/fijo/estes/siedsp.shtml>

nuestra cultura. Esta misma idea está recogida en un artículo aparecido en la revista *Diaváso*<sup>19</sup>, de mano del propio Pedro Bádenas (2006). En este contexto, la Embajada de España en Grecia también se encarga de promocionar e impulsar el español, para lo que organiza cada año en el marco de este programa piloto unas “Olimpiadas” concediendo premios a los mejores estudiantes.

Durante el primer curso hubo un total de 120 alumnos matriculados. Pero según los datos proporcionados por los directores de los centros, durante el segundo (2007-2008) no sólo se consigue duplicar la cantidad de alumnos (268), sino que también se ve incrementado el número de centros (5 nuevos institutos) que suman (hasta 11 centros en todo el territorio nacional<sup>20</sup>). Los centros se amplían durante el tercer curso académico (2008-2009) y se llega a alcanzar un número total de 534 alumnos matriculados. A pesar de que en algunos de ellos no tuvo éxito, debido a que no había un número suficiente de alumnos para formar los grupos de español, eso no ha sido impedimento alguno para que el número de alumnos que han optado por esta lengua, haya ido incrementándose de manera positiva. En relación al número de alumno en cada aula, el comunicado de prensa de la Embajada de España en Atenas, apuntaba que se haría efectiva la docencia del español en institutos de educación secundaria y de bachillerato cuando hubiera un número mínimo de 12 alumnos, exceptuando aquellas zonas con menor población en las que podían constituirse a partir de 8<sup>21</sup>. De modo que el panorama de la enseñanza de E/LE en la enseñanza secundaria obligatoria durante su tercer año de implantación queda reflejado en la siguiente tabla (Leontaridi, 2009:201):

---

<sup>19</sup> *Diavaso* es una revista griega.

<sup>20</sup> Los centros que fueron autorizados para llevar a cabo este programa piloto durante el curso 2008-2009 son, además de los ya mencionados, los que a continuación todos ellos públicos: en el Ática (Centro experimental de Varvakeío, Centro experimental de Anávrita, 3º Gimnasio de Agia Paraskeví, 1º Gimnasio de Cholargós y 3º Gimnasio de Petrúpoli); en Trípoli (2º Gimnasio y gimnasio experimental) fue autorizado el centro, pero no consiguió obtener un grupo de alumno lo suficientemente numeroso como para impartir español.

Durante este segundo curso también formaron parte de este proyecto piloto otros centros de enseñanza secundaria privados (Institutos de bachillerato internacionales), a los que me refiero a continuación: en Atenas (Lyceo franco hellenico, CampionSchool, Saint Catherine, International School of Athens, American Community School of Athens); en Salónica (Anatolia School, Pinewood International School); y en Larissa (International School Larissa).

<sup>21</sup> Se trata de las islas y de las zonas rurales del Epiro (centro y noreste de Grecia).

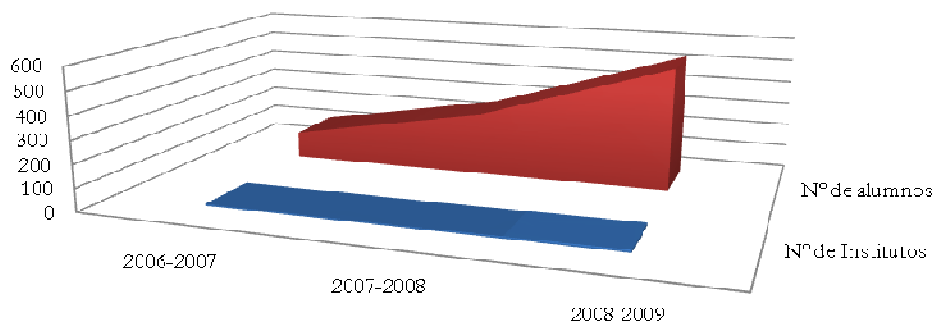
<b>NÚMERO DE ALUMNOS DURANTE EL TERCER AÑO DE FUNCIONAMIENTO DEL PROGRAMA PILOTO<sup>22</sup> Español en la Enseñanza Secundaria (2008-2009)</b>			
<b>Institutos</b>	<b>1º</b>	<b>2º</b>	<b>3º</b>
5º Instituto Χανίων (Chaniōn)	16	37	21
5º Instituto Αιγάλεω (Aigáleō)	40	17	18
1º Instituto Παλλήνης (Pallīnīs)	25	30	19
Instituto Διαβατών (Diavatōn)	16	26	21
5º Instituto Λάρισας (Lárisas)	24?	24	13
3º Instituto Πάτρας (Pátras)	30	28	28
Πειραματικό Instituto Βαρβακείου (Peiramatikó Varvakeíou)	25	-	-
Instituto Αναβρύτων (Anavrýton)	19	-	-
1º Instituto Χολαργού (Cholargού)	23	-	-
3º Instituto Αγίας Παρασκευής (Ágias Paraskevīs)	23	-	-
3º Instituto Πετρούπολης (Petroúpolis)	11	-	-
Conjunto de alumnos por clase	252	162	120
	<b>CONJUNTO TOTAL DE ALUMNOS: 534</b>		

9. Alumnos durante el tercer año de funcionamiento del programa piloto de E/LE en centros de enseñanza secundaria.

Según los datos que refleja el cuadro anterior y analizando la trayectoria que ha experimentado el programa piloto, se puede advertir lo siguiente: en primer lugar, que de 120 alumnos (2006-07) se ha pasado a 268 (2007-08) y ha llegado a alcanzar en su tercer año de experimentación (2008-09) hasta 534. Este hecho demuestra que el interés por el E/LE en la enseñanza media sigue en auge y así lo corroboran los resultados estadísticos reflejados en el siguiente gráfico, donde proyecta una visión retrospectiva de los mismos (Leontaridi, 2009:201):

<sup>22</sup> Datos obtenidos de la asesora técnica María del Carmen Ponce Martín.

## PROGRAMA PILOTO DE INTRODUCCIÓN DEL ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA



	2006-2007	2007-2008	2008-2009
■ Nº de Institutos	6	6	11
■ Nº de alumnos	120	268	534

10. Alumnos matriculados en el programa piloto durante la fase de experimentación.

El gráfico anterior trata de recoger la información, organizada en primer lugar por institutos y niveles (figura 10), para que pueda apreciarse así la evolución holística de la enseñanza de E/LE en cada curso académico.

A este respecto, el resultado de este pilotaje ha sido la implantación del español en la enseñanza secundaria griega como segunda lengua extranjera durante este curso académico 2009-2010. A pesar de esto, aunque se trata de un proyecto que ha dado resultados y todos ellos positivos; debemos tener en cuenta que todavía quedan muchos flecos por resolver. Ahora bien, es indiscutible la importancia de este proyecto es ante todo la difusión de la lengua y cultura españolas entre los griegos, favoreciendo especialmente su estudio desde los primeros niveles educativos.

De este modo, el resultado favorable y exitoso de la puesta en marcha del mencionado programa es el primer paso que abre las puertas para implantar así mismo el E/LE en los colegios (*Dimotiká*); proyecto que se estima que empiece a dar sus primeros frutos durante el curso 2010-2011.

## 5. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA SOBRE ASPECTOS LINGÜÍSTICO-DIDÁCTICOS

Hasta hace pocos años, eran escasos los investigadores que se habían embarcado en el campo de la lingüística contrastiva entre español y griego, siguiendo una metodología y manteniéndose fiel a sus objetivos. De hecho, la publicación de trabajos que responden a este campo de estudio no tuvo lugar hasta principios de nuestra década. Para que puedan apreciarse las aportaciones al campo del aprendizaje del E/LE a griegos, en primer lugar, haré referencia a las tesis doctorales y memorias de investigación; en segundo lugar, analizaré las publicaciones en congresos, coloquios, seminarios, jornadas y simposios, a través de las actas; en tercer lugar, me detendré en los artículos aparecidos en revistas de investigación, en red o en publicaciones oficiales, ya que son los más numerosos; en cuarto lugar, haré un breve repaso a los materiales didácticos (gramáticas, manuales adaptados y diccionarios, entre otros) de español para alumnos de lengua materna griega; y en quinto y último lugar, describiré otros documentos (reseñas, entrevistas, etc.) que de un modo u otro pueden ser una fuente útil para conocer la situación del E/LE en Grecia.

Esta revisión nos permitirá observar cuáles son los campos sobre los que se ha trabajado más y cuáles, en cambio, necesitan aún ser abordados. De todos estos aspectos trato a continuación.

### 5.1. Tesis doctorales y otros trabajos de investigación

Las tesis doctorales y las memorias de investigación son las fuentes que nos pueden aportar más información sobre cómo ha sido y está siendo estudiado un tema, cuál es su desarrollo y sus avances o qué aspectos deben ser investigados, entre otros.

La trayectoria que han trazado los diversos modelos teóricos de análisis, a los que ya hice referencia en su momento, me servirá precisamente para comentar los diversos trabajos que han ido poblando este campo de estudio y de los que doy cuenta en las líneas que siguen.

Quizás sea un tópico generalizado, pero el primer acercamiento en los trabajos lingüísticos que he analizado, cuando entran en juego diversas lenguas, parece ser siempre el mismo: análisis contrastivo entre dos lenguas, la LM y la LE o 2L. Y no es casual que esto sea así, ya que, al igual que el modelo del AC fue uno de los primeros que irrumpió en el campo de la ASL, la necesidad de establecer una serie de similitudes entre las lenguas en

contacto (en este caso, con fines didácticos, en el sentido básico del término) también es una de las principales cuestiones que los investigadores se plantean al observar, analizar y, por ende, estudiar dos lenguas.

En este sentido, los primeros estudios en el campo de la A/E de E/LE en Grecia giran en torno al AC. A este respecto, a pesar de que he encontrado un trabajo *Fonética y fonología comparadas del español y del griego moderno* (1998), cuyo título corresponde a una tesina realizada por Carmen Dolores Jorge Álvarez; sin embargo, la tesis doctoral de la profesora Eleni Leontaridi<sup>23</sup>, que lleva por título *Los tiempos del pasado del indicativo en español y en griego moderno* (defendida en 2001), en mi opinión es el trabajo de investigación que inaugura los estudios contrastivos entre español y griego moderno. La calificación de dicho trabajo en estos términos responde, por un lado, a la originalidad de abordar un campo que, hasta el momento, había permanecido virgen y, por otro lado, al modo en que enfoca los estudios contrastivos entre ambas lenguas. De modo que este trabajo no sólo le concede el título de pionera en este campo, sino también de precedente para los posteriores estudios en este campo. Las aportaciones de la profesora Eleni Leontaridi a este respecto son innumerables, pero debido a que se trata de una tesis doctoral, y por tanto, de un estudio profundo y concienzudo sobre lingüística contrastiva de los aspectos verbales entre el español y el griego, me detengo en una de las cuestiones que, creo, es relevante. A través de este estudio, Eleni Leontaridi hace hincapié en la necesidad de llevar a cabo no sólo estudios contrastivos entre dichas lenguas en el marco de una lingüística teórica, sino también práctica. Está claro que, según Eleni Leontaridi, cualquier trabajo en este campo pretende ser el caldo de cultivo idóneo para un campo de aplicación: la enseñanza.

De manera paralela a la elaboración de la tesis doctoral de la profesora Eleni Leontaridi, saldrá a la luz una memoria de investigación con el título *Las subordinadas completivas. Propuesta didáctica para alumnos griegos de ELE*<sup>24</sup> (2001), de mano de María Rosa Pérez Bernal<sup>25</sup>, en la que la autora se ayuda del AC y del AE para llevar a cabo una aplicación didáctica en el aula. En el estudio se plantea hasta qué punto puede resultar rentable las coincidencias entre el funcionamiento de las oraciones subordinadas completivas en español y griego de cara al aprendizaje de éstas en español por estudiantes

---

<sup>23</sup> Eleni Leontaridi es doctora en lingüística por la Universidad de Salamanca. Actualmente es Profesora Asociada en el Departamento de Filología Italiana de la Universidad Aristóteles de Salónica (Grecia) donde imparte clases de lingüística española. Además colabora con la Universidad a Distancia de Grecia, en el Departamento de Lengua y Cultura Españolas. Su interés científico se centra en la Morfología y Sintaxis de Español, en el Análisis Contrastivo, la Sociolingüística y la enseñanza de E/LE.

<sup>24</sup> Dirigida por Marta Baralo.

<sup>25</sup> Rosa María Pérez del Bernal ha realizado el máster de la Universidad De Nebrija y los cursos de Doctorado en *Lingüística Aplicada* en la misma Universidad. Ha trabajado como colaboradora en el IC de Atenas durante 14 años y desde el 2008 trabaja como profesora en el IC de Palermo.

griegos. En este sentido, dado que la autora observa una dificultad en el proceso de aprendizaje de dichas estructuras, plantea en este trabajo un experimento con 53 alumnos de nivel B2 del MCREL del Instituto Cervantes de Atenas. Tras una descripción de las completivas en griego y en español, se describe el experimento, seguido de un análisis de errores y las conclusiones. Éstas últimas manifiestan la necesidad de seguir investigando y, sobre todo, empleando el AC como instrumento en el proceso de A/E, ya que puede resultar rentable a pesar de la heterogeneidad que presentan los estudiantes por lo que al modo de aprendizaje se refiere.

Otro de los campos íntimamente relacionados con el AC dará como fruto un trabajo sobre la IL y el AE. A este respecto, cabe mencionar a la profesora Angélica Alexopoulou, cuya tesis doctoral lleva por nombre: *Contribución al estudio de los estudios morfosintácticos en la interlengua escrita de aprendientes de español de origen griego* (defendida en 2005). Se trata de un acercamiento al estudio de los errores que cometen los estudiantes griegos que están aprendiendo español. A pesar de que he podido entablar contacto con Angélica Alexopoulou, aprovechando una de mis estancias de investigación en Atenas, no he tenido acceso directo a la tesis doctoral, pero sí a una publicación monográfica sobre la misma (Alexopoulou, 2005). Así mismo, gracias a la información que me ha aportado la profesora Angélica Alexopoulou y de otros artículos suyos, a los que me referiré en el apartado correspondiente de este trabajo, he podido recoger las principales aportaciones de su trabajo. En este sentido, la contribución radica en la clasificación de los errores de los aprendices griegos de E/LE desde una perspectiva descriptiva y etiológica, lo que significa que presenta, por un lado, una jerarquía de la dificultad de los errores y, por otro, las causas por las que los alumnos cometen con mayor o menor frecuencia errores en el proceso de aprendizaje de E/LE. Uno de los principales resultados de su trabajo doctoral es precisamente llegar a la conclusión de que las causas de los errores de los hablantes griegos no sólo se debe a la interlengua (es decir, a la interferencia de la LM del alumno), sino que también existen factores de índole intralingüística, es decir, a otros elementos extrínsecos a la propia LM del alumno. El estudio de la profesora Angélica Alexopoulou está basado en un corpus representativo, que nos permite comprobar cómo sí que es verdad que la LM del estudiante puede llegar a influir en determinadas circunstancias y estadios del aprendizaje de la LE, pero no constituye el único factor que debe tenerse en cuenta. De hecho, su estudio determina que el nivel B2<sup>26</sup> es en el que está presente una mayor influencia de los errores intralingüales, probablemente debido a que el estudiante tiene una competencia

---

<sup>26</sup> En el momento en que realizó su estudio aún no se había aprobado el MCER (Marco Común Europeo de Referencia), de modo que estaba basado en los cuatro niveles que se diferenciaban.



suficiente que le permite comunicarse en un nivel lo suficientemente alto como para poder hacer hipótesis sobre la “creación” de nuevas palabras en la lengua que está aprendiendo e incluso el relajamiento, también producto del nivel de lengua, da lugar a que incurra en un mayor número de errores, la mayoría de las ocasiones por transferencia con su LM. Se trata por tanto de una aportación bastante interesante al ámbito del AE e IL.

No debemos olvidar que las últimas aportaciones al campo de la ASL giran en torno a las variables en el proceso de adquisición de enseñanza/aprendizaje, del *análisis de la actuación* y del *análisis del discurso*. En este sentido, el estudio de las creencias que presentan los alumnos en el proceso de ASL es uno de los más actuales en el campo que aquí analizo. A este respecto, debo hacer referencia a dos trabajos de máster, centrados ambos en la figura de los estudiantes en su proceso de aprendizaje de E/LE. El primero de ellos, que lleva por título *Ideas y representaciones de aprendices griegos que estudian E/LE*<sup>27</sup> (2004), realizado por Nafsiká Alfa<sup>28</sup>, se centra en analizar el comportamiento de los aprendices griegos con el fin de que el docente pueda reforzar esas representaciones que favorecen el proceso de aprendizaje y, al mismo tiempo, de transformar en cualquier caso aquellas creencias que pueden obstaculizar el aprendizaje. Este estudio está basado en la realización de tres entrevistas a alumnos griegos que están estudiando E/LE para poder analizar y comprobar cuáles son las ideas que tienen en torno al proceso de A/E de E/LE. Ahora bien, las conclusiones a las que llega Nafsiká Alfa son provisionales y no pueden generalizarse a todos los estudiantes griegos que se encuentran en esta misma situación. Sin embargo, el hecho de que cada uno de los estudiantes seleccionados para las entrevistas se encuentre en contextos de aprendizaje diferentes de la misma lengua hace que los datos obtenidos sean, en este sentido, mucho más interesantes de cara a ser puestos en contraste. Del mismo modo, a través de este trabajo, Nafsiká Alfa se acerca al punto de visto del alumno, porque conocer estas creencias favorece la mejora del proceso de aprendizaje y de enseñanza. En este marco la figura del profesor esté también presente en el desarrollo de este trabajo: una identificación de las ideas y representaciones será el punto de partida para que el profesor, como orientador del conocimiento dentro del aula, pueda llevar a cabo un las modificaciones oportunas a través del conocimiento de las necesidades de éstos y de la negociación.

---

<sup>27</sup> Dirigida por la profesora Margarita Cambra Giné, de la Universidad de Barcelona.

<sup>28</sup> Nafsiká Alfa es estudiante de posgrado de la Universidad de Barcelona.

En esta misma línea, Margarita Cabezuelo Martín<sup>29</sup> presenta un trabajo de investigación en torno a *Creencias y actitudes de alumnos griegos sobre el aprendizaje oral del español* (2005). Desde un principio, el objetivo de este trabajo es esclarecer con un mayor grado de profundidad el punto de vista del alumno en el proceso de adquisición y aprendizaje oral del español, es decir, poder ser más conscientes de cuáles son los procesos cognitivos de los estudiantes, con el fin de que dicha información pueda ayudarnos a explicar y mejorar el complejo proceso de aprendizaje de una lengua. Al igual que Nafsiká Alfa, la entrevista es el método de trabajo a través del que se obtienen los datos, pero con la diferencia, en este caso, de que Margarita Cabezuelo quiere analizar algunos de los aspectos más interesantes en el proceso de adquisición y aprendizaje de la lengua oral, sobre todo, en sus primeros estadios. Para ello, entrevista a informantes griegos con un nivel básico de la lengua española centrándose fundamentalmente en la imagen de sí mismo y el concepto de lenguas; pero también otros elementos relacionados con la metodología, como la figura del profesor y del alumno, el tratamiento del error, la interferencia de la LM y su uso en el aula, así como el concepto de autonomía. Las conclusiones a las que llega con el análisis que realiza son diversas: por un lado, consigue esclarecer algunas de las creencias de los alumnos referidas a la naturaleza de la lengua oral, su posición respecto a la metodología con la que aprenden, la autonomía en el aprendizaje, la visión de la figura del profesor y las expectativas de aprendizaje; por otro, respondidas las cuestiones anteriores, la autora aboga por la necesidad de profundizar no solo en sus creencias, sino también en sus necesidades, preferencias y carencias. En este sentido, su trabajo es una aportación al campo de las variables del aprendizaje con la particularidad de que el foco de atención, en este caso, es el alumno, quien interactúa con otros elementos en ese proceso.

## 5.2. Actas de congresos

Considero que las tesis doctorales y los trabajos de investigación son los que pueden aportar una visión más profunda sobre un tema en concreto; pero, como hemos podido comprobar, en el campo que estamos analizando no existen numerosas tesis. Este hecho, por tanto, debe compensarse con el análisis de otras fuentes bibliográficas, como son los artículos y las actas de congresos.

---

<sup>29</sup> Margarita Cabezuelo Martín es licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Barcelona, cursó el Máster de Formación de Profesores de ELE en la misma universidad (2005). Ha realizado diversas ponencias y talleres en Barcelona, Nicosia, en la *Asociación de Profesores de Español e Hispanistas en Grecia-ASPE*, y en los Institutos Cervantes de Atenas, el Cairo, y Beirut.

Las actas en este sentido recogen las comunicaciones que han tenido lugar en congresos, seminarios, simposios y otros eventos relacionados con la transmisión de la investigación, de modo que muestran cuáles son los caminos más recientes sobre los que evoluciona el campo del E/LE a griegos.

Los primeros trabajos sobre este tema son, como cabía esperar, sobre aspectos contrastivos. Algunos de los títulos son los que a continuación menciono.

En primer lugar, Natividad Peramos Soler presenta un estudio contrastivo, “Comparación fraseológica entre el griego moderno y el español” (2003), que pone de relevancia la necesidad de trasladar correctamente los significados de una lengua a otra. Si bien es verdad que el griego moderno y el español comparten numerosos esquemas metafóricos y fraseológicos, este hecho no debe llevar al estudiante griego de E/LE a creer que una unidad fraseológica cualquiera puede traducirse literalmente.

En otro trabajo posterior, también se observa el enfoque contrastivo, “El español en Grecia: Principales dificultades de los estudiantes griegos en el aprendizaje de E/LE” (2005), de María Kouti<sup>30</sup>, al que ya me he referido cuando he tratado las publicaciones sobre la situación del español en Grecia. En éste, María Kouti analiza cuáles son las principales dificultades de los estudiantes griegos en el proceso de aprendizaje de E/LE. Para ello, es necesario tener en cuenta la lengua materna de los alumnos y, en este sentido, María Kouti aborda los diferentes niveles en los que advierte que los aprendices griegos presentan dificultades: el nivel fonético-fonológico; el morfosintáctico y el léxico-semántico. En cada uno de ellos plantea cuáles son los aspectos más interesantes en los que debe hacer hincapié el profesor de español. De modo que se puede advertir un estudio contrastivo con reminiscencias al AE, que en definitiva subyace de un modo u otro en muchos de los trabajos analizados.

En relación con el AE, debe ser tenida en cuenta la comunicación que, a propósito del XVIII Congreso de ASELE en la Universidad de Alicante, se presentó en torno al tema que nos ocupa. De mano de un grupo de profesoras de la Universidad de Tesalónica (Eleni Leontaridi, Natividad Peramos Soler, Marina Ruiz Morales), a las que ya he hecho referencia por la realización de otros trabajos dentro de este campo, fue realizado un

---

<sup>30</sup> María Kouti es doctoranda en el programa “Lingüística Española y sus aplicaciones” de la Universidad de Valladolid. Es licenciada en Estudios Europeos por la Universidad de Portsmouth, Reino Unido (2001), en Lengua y Civilización Españolas por la Universidad Helénica Abierta, Patras (2007) y Máster en E/LE por la Universidad de Valladolid, España (2006). Actualmente se encuentra en el proceso de escritura de su tesis doctoral acerca el pretérito perfecto en español peninsular normativo y griego moderno. Ha recibido varias becas: de MEC y del CSIC para el programa de “Fonética y Fonología”.

estudio, “Análisis y clasificación de errores en la producción de textos escritos de candidatos griegos en los exámenes de DELE” (2006), que versa sobre los errores de alumnos griegos de E/LE. Se trata de un trabajo interesante en la medida en que puede servir de material de consulta no sólo por profesores que quieran dedicarse a la enseñanza de E/LE en Grecia, sino también por aquellos alumnos que estén aprendiendo español. Este trabajo consiste en una revisión y clasificación de los errores en general, y más en concreto de los del tiempo del pasado de indicativo, con una clara aplicación didáctica. El corpus empleado para dicho análisis es el de 93 pruebas de expresión escrita de los DELE del nivel B2 del MCER.

En este sentido, la presente línea de investigación ha sido tratada con bastante profundidad por parte de la profesora Angélica Alexopoulou, cuyos numerosos trabajos hablan por sí solos. De hecho, centrándose en este caso en el papel que juega la transferencia, centra su interés en los “Errores intralinguales e interlinguales en la interlengua escrita de aprendientes griegos de E/LE” (2007), deteniéndose en el concepto de error y en la evolución que ha sufrido. Ahora bien, la visión del “error” ha ido transformándose a medida que las teorías lingüísticas han ido evolucionando. De ahí que Angélica Alexopolou para centrar su objeto de estudio analice cuáles han sido las aportaciones de cada una de estas teorías al error. Además de tratar los elementos lingüísticos que se transfieren en el proceso de aprendizaje de una L2, también pone de relevancia la necesidad de explorar los aspectos relacionados con la competencia pragmática y sociolingüística.

De más reciente aparición, debo hacer referencia a dos aportaciones que se unen a la labor investigadora en este campo: por un lado, Eleni Leontaridi presenta un trabajo, “‘Antes’, ‘hace’ y su extraña familia: una aproximación a los errores de alumnos griegos en el campo de los marcadores temporales españoles” (2009), en el que lleva a cabo una clasificación morfosintáctica de los errores más frecuentes que cometen los alumnos griegos por lo que a los marcadores discursivos se refiere. Para ello, la profesora Eleni Leontaridi decide analizar la producción escrita libre de estudiantes de DELE Intermedio (nivel B2) y extrae una tipología interesante sobre estos errores comunes (expresión de la fecha, el uso de ‘hace’ o de ‘por’ y ‘para’, entre otros aspectos temporales) y establece una serie de equivalencias entre dichos marcadores en español y en griego que pueden ser muy productivas, sobre todo para que puedan ser tenidas en cuenta por el docente y, al mismo tiempo, por el propio estudiante. En este trabajo se pone de relevancia la interferencia de la lengua materna del alumno y cómo los errores producidos por dicha interferencia, gracias

al análisis contrastivo con la lengua española en este caso, pueden llegar a evitarse si se tiene en cuenta a lo largo del proceso de E/A.

Por otro lado, Natividad Peramos Soler en un artículo aparecido en las actas de AESLA, “Fosilización de errores en los pronombres personales y adjetivos posesivos del español por alumnos griegos. Análisis y sugerencias” (2009), intenta hacer una aportación al campo de los estudios de AE, pero que no deja de ser un tema interesante y sobre el que hay mucho por hablar todavía. De hecho, plantea cuáles son los errores más frecuentes que presentan los alumnos griegos de español en torno a los pronombres personales y adjetivos posesivos, estableciendo una escala de dificultades para una posterior corrección. Ahora bien, la profesora Natividad Peramos no se limita a establecer una nómina y taxonomía de dichos errores, sino que también pretende analizar cuáles son las razones por las que dichos errores se producen y, para ello, observa la causa de éstos dependiendo de las funciones y presentando posibles soluciones.

Merecen especial atención las actas que recogían los trabajos de la *Jornada dedicada a la lengua alemana, italiana y española*, en 2004 en Atenas. La razón de que estas jornadas sean importantes, por lo que al E/LE se refiere, es la variedad de temas que se abordan: la explotación didáctica de películas y canciones, la interculturalidad en el aula de E/LE, la literatura y el E/LE, desarrollo de la competencia pragmática, el uso de las nuevas tecnologías como instrumento de aprendizaje-enseñanza, el teatro como recurso para el aula de E/LE o estudios contrastivos en el nivel léxico, entre otros. En estas jornadas participan profesores de E/LE tanto de secundaria y centros donde se enseña español, como de Universidad. De ahí la diversidad de aportaciones a este campo, en el que se dan cita los avances más recientes en la enseñanza de lenguas extranjeras con aplicaciones prácticas en el aula.

En los últimos meses he podido observar así mismo cómo en diversos congresos nacionales e internacionales sobre lingüística y lengua se han realizado comunicaciones en torno a los temas que me ocupan: AE entre español y griego, estudios de IL y sobre la situación actual de la enseñanza de E/LE en Grecia. Cada vez más, y de esto dan cuenta los congresos y las actas, las cuestiones sobre el E/LE en Grecia en todos los niveles de enseñanza y la investigación en torno a los aprendientes griegos de español están cobrando un lugar importante dentro de los estudios de ASL, a pesar de que aún queda mucho por investigar en este campo.

### 5.3. Artículos

La información que me ha brindado la consulta de las actas de congreso sigue manteniéndose, por lo que a la variedad de temas se refiere, en los artículos; sin embargo, éstos dan una visión a caballo entre los trabajos doctorales (cuya profundidad y especialización son únicas) y las publicaciones en actas (más vinculadas a las nuevas tendencias e investigaciones en diversos campos), cuáles son las aplicaciones en el campo que aquí analizo. También a través de los artículos en revistas de investigación y de especialidad analizo cuáles son los campos a los que se les ha prestado especial desde los estudios de ASL y concretamente del E/LE a griegos. De hecho, sobre este tema se han publicado artículos en diversas revistas: por un lado, en publicaciones promovidas por la Consejería de Educación de España en Grecia, a la que ya me he referido; por otro, en órganos como el Instituto Cervantes o el Ministerio de Cultura español; y, finalmente, en revistas de difusión internacional relacionadas con la lingüística y la E/A de E/LE.

Las primeras aportaciones a este campo giran en torno a cuestiones contrastivas entre el español y el griego moderno. De hecho, a principios de nuestra década que es cuando paulatinamente empieza a advertirse el interés por cómo los estudiantes griegos aprenden español, se publican artículos que muestran las semejanzas y las diferencias entre ambas lenguas (español-griego) con fines destinados a la enseñanza. Por lo que a estas cuestiones se refiere, destacan los estudios de María Zōí Fountopoulou<sup>31</sup>, cuyo campo de actuación se centra en la aplicación de las teorías de aprendizaje en la enseñanza de lenguas en general y del E/LE en particular: “La enseñanza del idioma español a estudiantes griegos: elementos de la lengua madre que ayudan en el aprendizaje de la lengua extranjera” (2001) y “La enseñanza del idioma español a griegos: fundamento teórico y práctica didáctica” (2002). Sus artículos se centran fundamentalmente en la lengua materna de los alumnos y cómo influye tanto de manera positiva como negativa, en el aprendizaje de español. El primero de éstos, escrito íntegramente en griego moderno, será uno de los primeros en presentar un acercamiento al estado del E/LE en el ámbito griego, manifestando las necesidades y las particularidades de la enseñanza de las lenguas extranjeras. También pretende servir de precedente a un fenómeno que, ya en ese momento, comenzaba a arrancar con fuerza. Así mismo, una parte fundamental la constituye la descripción del sistema fonológico del español en relación con el griego (AC).

---

<sup>31</sup> María Zōí Fountopoulou es licenciada en *Filología Clásica* por la Universidad de Atenas. Así mismo, ha realizado un Máster en *Estudios Europeos*, con la especialización en *Política Educativa de la Unión Europea*, por la Universidad de Lovaina, Bélgica. Su tesis doctoral es sobre “La enseñanza del Griego Clásico en Grecia, Francia y España. Estudio comparativo”.

Del mismo modo, según Fountopoulou, del AC entre ambas lenguas se desprende la utilidad de abordar el estudio de los sufijos, así como del vocabulario, cuyas raíces proceden del griego, bien a través del latín, bien del árabe.

Las conclusiones a las que llega María Zōi pueden resumirse en las siguientes ideas: por un lado, tener en cuenta el AC en el proceso de aprendizaje-enseñanza de una L2 es útil, ya que supone un beneficio tanto para el docente como para los alumnos y, por otro, la aplicación didáctica que tiene la realización de estudios de esta índole. El primer artículo al que he hecho referencia, aporta un acercamiento al mundo de la ASL en el ámbito griego y, de algún modo, supone un primer paso a futuras aportaciones e investigaciones en este campo. En cambio, en su segundo artículo avanza un poco más en el campo de la didáctica y plantea no sólo las concomitancias existentes entre la cultura española y la griega, sino que se sirve precisamente de dichas semejanzas lingüísticas y culturas para proponer una explotación didáctica.

Así mismo, desde el ámbito español algunos investigadores han manifestado el interés de su lengua materna por helenófonos. Es el caso del profesor David H. de la Fuente<sup>32</sup>, que publicó una “Aproximación a la enseñanza del español a hablantes de griego moderno” (2001). Sin lugar a dudas, dentro del campo de la lingüística contrastiva entre español y griego, supone uno de los primeros acercamientos más claros y ‘exhaustivos’ que ponen de relevancia no sólo los aspectos en los que los hablantes griegos pueden encontrar dificultades, sino también la situación de la lengua y cultura españolas en relación con el griego moderno.

En esta misma línea de investigación se enmarca el artículo de M. Teresa Magadán Olives<sup>33</sup>, “Ni idiotas ni energúmenos, pero sí hipócritas. *Falsos primos* y contrapréstamos en griego moderno” (2003), en el que se aborda el estudio de los préstamos en griego moderno y las lenguas occidentales. En esta ocasión su autora hace un repaso sobre cómo el griego clásico se introdujo en las lenguas occidentales (especialmente las lenguas románicas y germánicas) dando lugar a la creación de nuevas palabras, que en ocasiones se han alejado de su significado primigenio y de qué modo estos procesos léxicos han provocado “equivocaciones” entre los alumnos de esas lenguas y, en concreto del español, a la hora de enfrentarse al griego moderno como SL. A pesar de que la autora no plantee un estudio con la finalidad de aglutinar el español y el griego, lo considero un estudio

---

<sup>32</sup> David H. de la Fuente es escritor, traductor y crítico español especializado en el mundo clásico. Además de profesor de estudios clásicos en la Facultad de Humanidades, Comunicación y Documentación de la [Universidad Carlos III de Madrid](#).

<sup>33</sup> María Teresa Magadán Olives es profesora de la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona-Drassanes



contrastivo, en el que los ejemplos empleados proceden fundamentalmente de la lengua española y, por lo tanto, está destinado tanto a estudiantes griegos que están aprendiendo E/LE como a españoles que aprenden griego como L2.

En el marco del AC se halla así mismo el trabajo de la profesora Leontaridi, experta en este ámbito de investigación, “Ayer *estudiaba* toda la tarde, sin parar. Seguro que apruebo...’ Variaciones sobre un mismo tema: el aspecto gramatical en español y en griego moderno” (2008), en el que intenta dar una visión contrastiva entre la estructura temporal de ambas lenguas. Este análisis le sirve para dar cuenta no sólo de los errores más frecuentes de los alumnos griegos en su proceso de aprendizaje de E/LE y así evitarlos, sino también de la importancia de la categoría aspecto, la cual tiende a variar de una lengua a otra. De ahí que la aportación de este trabajo tenga también repercusiones sobre el campo del AE, ya que atribuye muchos de los errores temporales a la categoría aspectual del español y del griego.

Los estudios en torno al AC siguen dando sus frutos, como puede comprobarse en algunos de los artículos de recientemente publicados. Ahora bien, dicho modelo teórico ha empezado a aplicarse especialmente sobre los niveles de la lengua menos estudiados hasta el momento: por un lado, a los aspectos léxico-semánticos y, por otro, a los elementos de índole sintáctica y pragmática.

Por lo que respecta al primero de éstos, son dignos de mención los trabajos como “De ‘plagios’ y ‘discursos oblicuos’: unas notas en torno a los falsos amigos del griego y español” (2006), de Styliani Voutsas<sup>34</sup> o de mano de Eleni Leontaridi, Natividad Peramos Soler<sup>35</sup> y Marina Ruiz Morales<sup>36</sup> otro trabajo titulado “Amistades peligrosas: una aproximación teórica y una clasificación práctica de los *falsos amigos* entre el español y el griego moderno” (2007). Se trata de artículos que combinan los avances del AC y del AE para tratar la IL en los estudiantes griegos de E/LE. Sin embargo, la particularidad y al mismo tiempo originalidad de éstos es el haber sido un campo al que no se habían acercado los investigadores, cuando, paradójicamente, es uno de los niveles lingüísticos (el léxico-semántico) más productivos de cara a su aplicación en la ASL. Es reseñable así mismo el trabajo de Natividad Peramos Soler y José Juan Batista Rodríguez, “Unidades fraseológicas

---

<sup>34</sup> Styliani Voutsas es profesora en la Universidad de Salamanca.

<sup>35</sup> Natividad Peramos Soler es licenciada en *Filología Hispánica* por la Universidad de La Laguna y doctora por esta misma Universidad. Trabaja en el Departamento de Filología Italiana de la Universidad Aristóteles de Salónica. Además, ha colaborado con el departamento de Lengua y Cultura españolas en la Universidad a Distancia de Grecia (EAP) y ha impartido cursos de formación para el profesorado de español en Grecia en colaboración con otras universidades.

<sup>36</sup> Marina Ruiz Morales es licenciada en Filología Hispánica. Ha sido lectora en la Universidad de Tesalónica y ha presentado trabajos de investigación en diversos Congresos internacionales relacionados con la enseñanza del E/LE y, más concretamente, a griegos.



y variación” (2008) en el que plantean no sólo la utilidad de los estudios fraseológicos en la enseñanza de una SL, sino también la fraseología contrastiva para observar cuál es la relación de unas lenguas con otras. En este sentido, además de tratarse de un trabajo que ahonda en las variantes fraseológicas del español, lo que en realidad nos interesa resaltar es la estrecha relación existente entre el español y el griego por lo que a las unidades fraseológicas se refiere. Según una de las hipótesis que los autores manejan, además de que el latín y el griego han convivido durante muchos siglos y su influencia mutua es indudable, también es verdad que el hecho de que existan muchas correspondencias entre una lengua y otra podría radicar en la presencia de los judíos sefarditas en el norte de Grecia y, por tanto, la cultura judeoespañola habría podido ser un elemento clave en el proceso de acercamiento de ambas lenguas.

Muy relacionado con este aspecto, el IC ha publicado en red un *Refranero multilingüe* en el que se encuentra documentada la parte en griego moderno, gracias a la labor de búsqueda y recolección por parte del profesor Carlos Crida<sup>37</sup> y otros colaboradores de la Universidad Kapodistriaca de Atenas. Es una herramienta<sup>38</sup> extraordinaria para ser empleada en el aula de E/LE:

"El *Refranero multilingüe* contiene una selección de paremias españolas populares, principalmente refranes y frases proverbiales, con su correspondencia en varias lenguas (alemán, catalán, francés, gallego, griego antiguo, griego moderno, inglés, italiano, portugués y vasco). Se trata de un refranero multilingüe único en el mundo no sólo por esta combinación lingüística sino también por la información aportada para cada paremia española: sus posibles variantes y sinónimos, así como el hiperónimo y los antónimos paremiológicos; también se indica la idea clave y el tipo de paremia, las fuentes y una selección de contextos. Igualmente, se incluyen el significado y observaciones tanto léxicas (aclaraciones formales o de contenido de algún vocablo, por estar en desuso o por ser un arcaísmo) como culturales. Las correspondencias van acompañadas de la traducción literal, las posibles variantes, además de sinónimos y antónimos, fuentes y contextos."

En lo que a cuestiones pragmático-sintácticas se refiere, cabe destacar la aportación de Josep M. Bernal<sup>39</sup> con su artículo, “El orden de palabras de la oración simple en español

---

<sup>37</sup> Carlos Alberto Crida Álvarez es catedrático de la Universidad Kapodistriaca de Atenas.

<sup>38</sup> Se puede consultar en: <http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/>

<sup>39</sup> Josep M. Bernal es licenciado en *Filología Clásica* y Doctor en *Lingüística* por la Universidad de Barcelona. Ha sido profesor de griego en la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad de Barcelona y ha realizado investigación posdoctoral en el Departamento de Lingüística de la Universidad de Atenas, como becario de la Fundación Aristóteles Onassis y de la Fundación Estatal de Becas de Grecia.

y en griego” (2009), donde analiza el comportamiento de los elementos oracionales entre el español y el griego. A pesar de que Josep M. Bernal apunta la existencia de aspectos concomitantes entre ambas lenguas, sin embargo, también pone de relevancia la necesidad de tener en cuenta una serie de factores que condicionan en español la organización marcada de la oración simple, relacionados con la clase de verbo o de oración y otras veces causados por fenómenos pragmático-discursivos. Cabe destacar que este trabajo contrastivo trata, por un lado, de evitar que las similitudes existentes entre las dos lenguas puedan producir un estancamiento del aprendiz en un estadio de la IL y, por otro, hace un llamamiento a la necesidad de investigar desde el punto de vista del AC cualquier aspecto que favorezca el desarrollo de la IL del estudiante griego de E/LE.

Como se ha podido observar, los estudios contrastivos configuran la primera etapa de desarrollo en el panorama de los estudios del E/LE en Grecia, pero no son los únicos. Hasta este momento ya se había respondido a algunas cuestiones básicas que atañían a los fundamentos de aprendizaje y enseñanza de una LE, el español, a hablantes de griego moderno: ¿Cuáles son las semejanzas existentes entre ambas lenguas? ¿Y las diferencias? ¿En qué niveles de la lengua se ha llevado a cabo el AC español-griego? o ¿Cómo pueden aplicarse los resultados del AC a una mejora del proceso de ASL en general y del E/LE para estudiantes griegos en particular? La respuesta a esta última cuestión está vinculada a los estudios sobre AE que serán, junto con los trabajos de IL, los que ocupen la mayor parte de las investigaciones en torno al español y el griego moderno en materia de lingüística aplicada. Precisamente en el ámbito del AE se enmarcan los trabajos de la profesora Angélica Alexopoulou, quien ha publicado una tesis, a la que ya he hecho referencia en líneas anteriores, y diversos trabajos centrados en el campo de los errores, de los que doy buena cuenta a continuación.

El primero de los trabajos de Angélica Alexopoulou, “Aproximación al tratamiento del error en la clase de E/LE desde la perspectiva del análisis de errores” (2005), plantea la utilidad del análisis de errores para la mejora de la A/E de E/LE. En este sentido, el AE puede aplicarse al proceso de enseñanza de una SL, ya que se puede extraer una valiosa información de cuál es el proceso de aprendizaje de cada estudiante y, por tanto, de su interlengua. Para ello, Angélica Alexopoulou examina los diferentes niveles de la lengua sobre los que se puede aplicar el análisis del error y opta por centrarse en el nivel morfosintáctico, por ser en el que más errores cometen los alumnos de lengua materna griega. La concepción positiva del tratamiento del error, de modo que la práctica de

corregir se convierta en un proceso útil, es sin duda la tesis de la profesora Angélica Alexopoulou. No deja de lado la visión del alumno en este proceso de corrección; de ahí que plantee una tipología de errores y sus bases, es decir, qué corregir, cuándo corregir, cómo corregir y quién es el encargado de corregir. Tampoco se olvida de poner de relevancia la particularidad con la que cuenta la corrección escrita, frente a la oral y presenta así mismo algunas técnicas correctivas. La visión del error que presenta la investigadora Angélica Alexopoulou es sin duda conciliadora: el error se trata de un instrumento que permite observar y analizar cuál es el proceso de aprendizaje de la lengua que se está aprendiendo y también puede servir de ayuda al docente, si se ha realizado un análisis *a posteriori*, a la hora de favorecer el aprendizaje. De modo que el profesor también juega un papel importante en dicho proceso, ya que como guía puede encontrar las técnicas más idóneas para poder corregir los errores, al mismo tiempo que valora positivamente las producciones correctas.

En otro de sus artículos, “Los criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva” (2006), nos plantea una mejora de los instrumentos de análisis, concretamente dentro del campo del análisis de errores, de modo que el estudio de corpus pueda ser aplicado posteriormente a la explicación de los errores de interlengua de alumnos de lengua materna griega que están aprendiendo español. La profesora Angélica Alexopoulou se basa en diversos modelos de investigación de errores para llegar hasta una optimización de la L2, en este caso el español. Según ella, abordar el análisis de errores desde una perspectiva descriptiva y etiológica permite establecer una agrupación y clasificación representativa de la producción tanto escrita como oral de los aprendices; el resultado de todo este proceso sería apoyar la confección de materiales didácticos y el diseño de planes curriculares.

Dos artículos suyos posteriores son “Análisis de la evolución interlingüística y jerarquía de las dificultades en la interlengua escrita de aprendientes de español de origen griego” (2006) y “Análisis de errores seudolongitudinal en la interlengua escrita de hablantes no nativos de origen griego” (2006). En el primero de éstos, Angélica Alexopoulou, mediante el AE y el empleo de un corpus de errores morfosintácticos de estudiantes griegos de español, intenta establecer una jerarquía de dificultades de sus producciones escritas. En el segundo de ellos, ofrece una tipología de los errores más frecuentes atendiendo, por un lado, a los criterios descriptivo, lingüístico y etiológico y, por otro, a la interrelación existente entre dichos criterios diferenciando, por otro, los errores intra e interlingüísticos. Uno de los puntos interesantes que plantea la profesora Angélica

Alexopoulou es la localización del nivel, que según apuntan los resultados de su estudio se situaría en el B1 en el que se da un mayor número de errores y de éstos, clasificados por categorías gramaticales, cuáles son más frecuentes. La aportación de ambos estudios a este campo reside en distinguir, por un lado, una serie de criterios a partir de los cuales categorizar los errores cometidos por los estudiantes y en contribuir, por otra, al descubrimiento de los principios psicolingüísticos que forman parte del proceso de aprendizaje de E/LE.

En esta misma línea, el último artículo que ha aparecido sobre AE e IL lleva por nombre “Errores en la interlengua escrita de estudiantes grecófonos de español como lengua extranjera” (2009). Sus autoras, Eleni Leontaridi, Natividad Peramos Soler y Marina Ruiz Morales, hacen hincapié en la necesidad de llevar a cabo AC entre el español y el griego por la especial interferencia que la L1 tiene sobre los alumnos griegos en su proceso de aprendizaje del español en este caso. Los objetivos, interrelacionados entre sí, son dos: por un lado, enfocar estos aspectos de modo que el profesor pueda aplicarlos en la enseñanza de manera correcta y, por otro, que la aplicación por parte del docente evite la fosilización de determinadas estructuras o usos erróneos en el aprendizaje de E/LE. En torno a este campo, la profesora Angélica Alexopoulou ha sido una de las personas que más lo ha trabajado. Ahora bien, el presente artículo introduce un nuevo catálogo de errores en los diversos niveles de la lengua, tratando incluso los elementos ortográficos. Así mismo, se plantean cuáles pueden ser las dificultades y las causas de los errores catalogados y cuáles son algunas de las claves para poder solucionarlos, siempre partiendo de una concepción positiva del error como instrumento para el avance en el proceso de A/E de E/LE.

Es verdad que el AC y el AE ocupan gran parte del panorama sobre los estudios de E/LE en Grecia; sin embargo, como se ha podido comprobar, hay artículos que combinan los avances del AC y del AE para hacer estudios de IL en los estudiantes griegos de E/LE. Es más, la interrelación existente entre el AC, el AE y la IL se ve reflejada en la elaboración de trabajos más interesantes, ya que combinan diversos modelos teóricos de análisis y, por tanto, los resultados son más productivos.

En definitiva, el número de artículos aparecidos a lo largo de los últimos años, si se compara con el que ha sido publicado a principios de nuestra década, es más numeroso y más frecuente. En la mayoría de ellos se abordan cuestiones relacionadas con el AC, aplicado a todos los niveles lingüísticos, y con el AE y la IL, entre los que existen puntos

convergentes. De hecho, todos los trabajos planteados están basados en corpus de estudiantes de E/LE cuya lengua materna es griega y ello hace más eficaces los resultados que de estos estudios se derivan: por un lado, actúan de “alarma” de las necesidades de cambio en la práctica docente que se está llevando a cabo y, por otro, cubren el vacío que sobre estas cuestiones hay en el campo de la A/E de E/LE a griegos. No obstante, si bien es verdad que en otras lenguas han surgido el interés y la necesidad de abordar el proceso de ASL desde otros modelos de análisis (me estoy refiriendo al AA y al AD), en cambio en el ámbito del E/LE en Grecia dichos modelos teóricos no han recibido tanto atención, al menos por el momento.

#### 5.4. Análisis de materiales didácticos para alumnos griegos

La presencia de materiales en el mercado destinados a hablantes de una lengua materna concreta se ha ido convirtiendo en algo habitual; así, se pueden encontrar para lenguas como el polaco, el inglés, el italiano, el ruso, el árabe, el griego.

En este marco, resulta interesante tratar cuáles son los materiales y recursos didácticos para el aprendizaje de E/LE a griegos. De hecho, en los últimos años, fruto de la creciente demanda de interés por el estudio del E/LE, también han proliferado materiales específicos de E/LE a griegos.

Los estudiantes griegos tienen un enorme bagaje en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Los colegios cuentan con el inglés como L2 obligatoria y, además, muchos de ellos ofertan el francés, el alemán y el italiano como tercera lengua. Como ya hemos podido comprobar, en el caso de los institutos, el inglés sigue ocupando el primer puesto como LE; sin embargo, los estudiantes tienen la posibilidad de elegir entre alemán, francés y español. Esta última lengua se convertirá, como ya hemos apuntado anteriormente, a la vista del éxito con el que se ha implantado en la educación secundaria griega, también en una de las lenguas en la primaria. Según datos del Ministerio griego de Educación y, como he podido comprobar durante mi estancia en Atenas, todo apunta a que en varios cursos el español pueda ser también otra de las lenguas, junto con el francés, el alemán y el italiano, que se impartan en los colegios de todo el territorio griego.

En las líneas que siguen presento un análisis sobre los materiales didácticos existentes sobre E/LE, poniendo de relevancia cuáles son los aspectos positivos o negativos que presentan y de qué modo han contribuido a la E/A del español en Grecia.

#### 5.4.1. Gramáticas

-JIMENO PANÉS, I. y E. VIVANCOS ALLEPUZ (1991): *Gramática española*, Ediciones Stefanos Basilopoulos, Atenas.

Dos profesoras del entonces Instituto “Reina Sofía” de Atenas, Isabel Jimeno Panés y Esperanza Vivancos Allepuz, elaboraron una gramática española con la particularidad de que contenía las explicaciones gramaticales en griego y la mayoría de sus ejercicios consistía en la traducción al español de frases griegas o en la introducción de la forma correcta de formas entre paréntesis (verbos, adjetivos, sustantivos...). De este modo, el uso de esta gramática está destinada, por un lado, a aquellos que se inician en el aprendizaje del español y pueden ayudarse de la traducción griega; pero, por otro, también puede ser utilizada por aquellos estudiantes que no necesitan recurrir a su LM (el griego) y pueden enfrentarse y entender perfectamente los ejemplos y las explicaciones gramaticales en la lengua meta (español). Se trata de una gramática tradicional que plantea ejercicios para poder practicar los contenidos gramaticales que se habían propuesto. En este caso la estructura y planteamiento que presenta esta *Gramática española* responde a la necesidad de una sociedad acostumbrada al aprendizaje de lenguas a través de las reglas gramaticales.

-TRIANAFYLOU, S. (2005): *Apuntes de la clase de español 1. Método de gramática, de sintaxis, de expresión*, Ediciones Medousa, Atenas.

-TRIANAFYLOU, S. (2005): *Apuntes de la clase de español 2. Método de gramática, de sintaxis, de expresión*, Ediciones Medousa, Atenas.

En 2005 aparecen los dos volúmenes de *Apuntes de la clase de español*, que consistían en un compendio gramatical, sintáctico y de expresión destinado a alumnos griegos de todos los niveles. La obra no está planteada como una gramática práctica, en el sentido de incluir actividades destinadas a la ejercitación de las explicaciones gramaticales, sino más bien como una serie de “apuntes” que podrían ser los que los alumnos pueden escribir en una clase de lengua. Además, la

profesora Sofía Triantafidou<sup>40</sup> no descuida la explicación de los usos. De modo que el estudiante dispone de todo ello, con numerosos ejemplos tanto en español como en griego. La presentación de esquemas para ilustrar los fenómenos gramaticales es uno de los aspectos más interesantes, ya que permite obtener gráficamente la información gramatical. En definitiva, se trata de una gramática que pretende cubrir, por un lado, los vacíos que cualquier estudiante a lo largo de su recorrido en el aprendizaje de un lengua pueda tener o para cualquier persona que quiera consultar un aspecto determinado sobre la lengua española; y, por otro, también está destinado a convertirse, según señala Sofía Triantafidou, a formar parte del material didáctico del docente que enseña a helenófonos. Para éste último, hay muchas partes que pueden ser explotadas dependiendo del grado de conocimiento que tengan los alumnos a los que está impartiendo clase o en función de sus intereses. Se trata así pues de una gramática que pretende responder a las posibles dificultades a las que los estudiantes griegos de español se pueden enfrentar, al mismo tiempo que puede ser idóneo para aquellos que quieran aprender o mejorar su español “sin profesor”.

-PÉREZ BERNAL, R. M. (1999): *Gramática española para estudiantes griegos. Inicial*, Ediciones Polyglot, Haidari.

-PÉREZ BERNAL, R. M. (2000): *Gramática española para estudiantes griegos. Intermedio*, Ediciones Polyglot, Haidari.

-PÉREZ BERNAL, R. M. (2001): *Gramática española para estudiantes griegos. Superior*, Ediciones Polyglot, Haidari.

Rosa María Pérez Bernal cuenta con una dilatada carrera en el campo de la enseñanza de E/LE a griegos y fruto de ello es la publicación de una serie de volúmenes de *Gramática española para estudiantes griegos*. La autora había señalado la necesidad de elaborar nuevos materiales específicos en el campo de la enseñanza de lenguas, si bien la mayoría de ellos estaban destinados a hablantes de lenguas mayoritarias, lo cual resultaba rentable desde el punto de vista económico. A la vista de ello, Rosa María Pérez advierte esta necesidad en el campo del E/LE para griegos

---

<sup>40</sup> Sofía Triantafidou estudió Historia y estudios hispánicos en la Universidad de Madrid. Ha realizado así mismo diversos trabajos de investigación sobre historia y algunas traducciones del griego al español. Ha cursado estudios de metodología y didáctica para profesores de E/LE en la Universidad de Alcalá de Henares y en el campo de la literatura española en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo. También ha trabajado como traductora y profesora de griego moderno a hispanófonos tanto en España como en Grecia.

y de ahí su aportación con esta *gramática* dividida en diferentes niveles, que fueron apareciendo paulatinamente: inicial (1999), intermedio (2000) y superior (2001). Las explicaciones gramaticales se desarrollan en griego en los dos primeros volúmenes, en consonancia con el nivel de los alumnos a los que está destinada la gramática. Sin embargo, los enunciados de los ejercicios están en griego en el primer volumen, ya que es el nivel inicial, y pasan a estar en español en el segundo, donde se entiende que el alumno ya es capaz de comprenderlos. Una de sus peculiaridades es el modo en que Rosa María Pérez presenta los paradigmas más básicos y regulares de la lengua española y, a partir de ahí, avanza progresivamente según las dificultades que presenta el alumno griego. De hecho, gracias a la experiencia como profesora de E/LE en Grecia, ha podido recoger una nómina numerosa de los errores más frecuentes que éstos cometen y, por tanto, a medida que presenta los contenidos gramaticales también hace hincapié sobre aquellos aspectos que pueden resultar más complejos para ellos. Unido a esto, otra de las particularidades de esta gramática es lo manejable que resulta el uso de explicaciones escuetas, pero claras sobre los contenidos gramaticales que se presentan, donde además de lengua se introducen algunos elementos culturales, seleccionados en función de las dificultades de sus destinatarios.

-ALONSO R., CASTAÑEDA, A. MARTÍNEZ, P. MIQUEL, L. ORTEGA, J. PLÁCIDO RUIZ, J. (2005): *Gramática básica del estudiante de español (A1-B1)* (Versión griega), Editorial Difusión/Grivas, Atenas.

Al referirme a esta gramática, me gustaría hacer únicamente algunos comentarios por lo que a los aspectos que difiere con la versión española. Como es sabido, se trata de una gramática en la que los contenidos se trabajan a través de ejercicios de comprensión y práctica significativa. Uno de los aspectos positivos es la gran cantidad de ejercicios y de ejemplos apoyados en ilustraciones para que el alumno pueda progresar tanto si utiliza dicha gramática como material de apoyo en clase como si lo emplea de forma autónoma. En ambos casos se trata de un material magnífico, que organiza sus apartados en diversas secciones gramaticales. Ahora bien, la versión griega incorpora la traducción tanto de las explicaciones gramaticales como de los enunciados de los ejercicios que propone. Además, introduce los avances del AC y del AE para establecer, por un lado, relaciones que favorezcan el



aprendizaje por parte del alumno y, para incidir, por otro, en aquello que para un hablante de lengua materna griega pueda resultar más difícil al aprender español.

A continuación hago mención de una gramática que no he podido consultar, pero que se encuentra entre los materiales didácticos de E/LE:

-CONSOLAR, P. y ROLDÁN LUCENO, M. (2005): *Manual de gramática española-Εγχειρίδιο Ισπανικής Γραμματικής*, Ediciones Efstathiadis Group S.A., Atenas.

#### 5.4.2. Manuales adaptados de aprendizaje de E/LE

-DE BOURGE, X. (1991): *Método autodidáctico del Español*, Ediciones Astir, Atenas

El primer “método” de español, propiamente dicho, que he podido localizar en el ámbito griego es uno titulado *El español sin maestro*, subtítulo *Método autodidáctico del Español* (1991). La presentación y la estructura del contenido me recuerda a los pequeños métodos que en el instituto se usaban para la enseñanza de latín y griego: una lista de vocabulario, algunas explicaciones gramaticales y una serie de ejercicios (frases o diálogos) en los que aparece el vocabulario que se ha presentado al principio y el de las listas de las lecciones anteriores. Las listas de vocabulario en español incluyen la pronunciación (con el alfabeto griego) y los ejercicios consisten en la traducción español-griego o griego-español y presentan un solucionario al final del libro. Debo admitir que en el momento en que fue editado este método en el ámbito griego no existía ni un conocimiento de los métodos de E/LE, pero tampoco podemos afirmar que la metodología del E/LE hubiera evolucionado mucho. El método de la gramática traducción, que durante tanto tiempo ha ocupado un espacio importante en la enseñanza de lenguas extranjeras, en Grecia con más razón estaba presente, por la influencia tan arraigada del griego y la Grecia clásica en el mundo griego actual.

-E. MARTÍN, P. MARTÍNEZ Y N. SANS BAULENAS (1997) *Gente*, Editorial Difusión, Barcelona.

El manual de *Gente*, que cuenta con una versión griega, está basado en el enfoque por tareas. Como veremos, la versión de *Gente joven* es la que se emplean en algunos institutos en los que he llevado a cabo la investigación. Las particularidades de la versión griega respecto a la española no son demasiado grandes. Cabe destacar que se valen del AC y del AE para hacer hincapié sobre algunos aspectos concretos que pueden presentar dificultad a hablantes griegos y contiene un anexo o vocabulario con expresiones útiles. No obstante, la versión para adolescentes, *Gente joven*, no presenta este contenido, ya que aún no existe una edición especial para Grecia, como sí hay, por ejemplo, para Alemania, Italia, Francia, Holanda y Brasil.

-LISSET RUIZ L. A. (2005): *Nuevos encuentros. Curso de español para extranjeros*. Nivel Inicial, Ediciones Primus, Atenas

(Con su correspondiente libro de actividades: LISSET RUIZ L. A., (2006): *En práctica. Curso de español para extranjeros*. Nivel Inicial, Ediciones Primus, Atenas).

-LISSET RUIZ L. A. (2008): *Nuevos encuentros. Curso de español para extranjeros*. Nivel Intermedio, Ediciones Primus, Atenas

(Con su correspondiente libro de actividades: LISSET RUIZ L. A., (2007): *En práctica. Curso de español para extranjeros*. Nivel Intermedio, Ediciones Primus, Atenas).

El desarrollo del español en Grecia, sobre todo los últimos años, ha dado como consecuencia la aparición de materiales didácticos (diccionarios, materiales, manuales específicos para hablantes griegos), pero sobre todo manuales destinados a la preparación del DELE del Instituto Cervantes. En este sentido, la elaboración de libros de texto que conjuguen la enseñanza de español concretamente a griegos y, además, con la finalidad de “entrenar” para obtener un título ha triunfado cada vez más en Grecia. De hecho, está muy extendido entre los propios griegos el fenómeno de la “titulitis”. Así, estos manuales, en su nueva versión, combinan el método tradicional con el comunicativo. *Nuevos encuentros* está destinado a jóvenes, de ahí la variedad de temas que incorpora, a través de los que cuales muestra la lengua común en uso (el habla diario, los medios de comunicación, la tecnología moderna, etc.). A este respecto, hay actividades de vocabulario temático, ejercicios prácticos mediante los cuales el alumno puede asimilar los contenidos lingüísticos y una variedad mayor

de ejercicios que fomenta la participación y aumento de la competencia comunicativa de éstos (juegos de roles, situaciones cotidianas, descripción de fotos, debates y conversaciones en clase, etc.). A este debe añadirse la presencia de material auténtico que acerca al estudiante al mundo hispano en su vertiente más cultural.

#### 5.4.3. Otros materiales de apoyo

##### 5.4.3.1. Manuales sobre dificultades de E/LE para griegos

-PÉREZ BERNAL, R. M. y LEONTARIDI, E. (2008): *Claves del español para hablantes de griego*, SM/PATAKIS, España.

El E/LE en Grecia ya ha alcanzado un punto de desarrollo relevante y de ello da cuenta la aparición de pequeños manuales prácticos destinados a facilitar el aprendizaje del estudiante griego de español. En esta línea, Eleni Leontaridi y Rosa María Pérez Bernal han colaborado en la elaboración de un pequeño manual de errores frecuentes que cometen los hablantes griegos al estudiar español, basado en los estudios más recientes del AC y AE y, con especial énfasis, aquellos que se han desarrollado durante los últimos años en el ámbito griego. Este libro, titulado *Claves del español para hablantes de griego*, hace un repaso a todos aquellos aspectos que tanto Eleni Leontaridi como Rosa María Pérez, como profesoras de español a alumnos griegos, saben que merecen una especial atención, ya que son precisamente los elementos que suelen ser más complejos para los hablantes de lengua materna griega. Además, las explicaciones gramaticales, presentadas de un modo muy gráfico, están acompañadas de cuáles serían los errores más frecuentes y de sus respectivas correcciones. Además del modo esquemático con el que se presentan los contenidos, hecho que facilita que puedan ser más fácilmente comprendidos y asimilados, cada uno de los apartados se complementa con ejercicios orientados a consolidar las explicaciones y, así mismo, a corregir las tendencias erróneas a las que estaba acostumbrado el alumno griego. Este tipo de libro resulta de utilidad para los estudiantes griegos de E/LE por dos razones: por un lado, por tratar las peculiaridades que presenta el estudiante de E/LE dependiendo de su lengua materna, que en este caso es el griego; y, por otro, debido a que pone de relevancia de una manera sencilla y clara los aspectos que presentan mayor dificultad para el

hablante griego. Así mismo, los destinatarios son muy diversos, desde los principiantes hasta los de nivel intermedio, incluso los más avanzados, puesto que trata aspectos que pueden presentar dificultades a cualquier nivel, como por ejemplo el verbo “ser” y “estar” o el uso de las preposiciones.

-PÉREZ BERNAL, R. M. y LEONTARIDI, E. (2008): *Español para hablantes de griego*, Serie contrastes, SGEL, España.

En esta misma línea, las autoras que he mencionado anteriormente, Eleni Leontaridi y Rosa María Pérez Bernal, participan conjuntamente en la elaboración de otro libro, con el título de *Español para hablantes de griego*, que reúne características similares al libro que he comentado anteriormente. Sin embargo, además de presentar explicaciones gramaticales y actividades basadas en los estudios de AC y de AE entre el español y el griego, los ejercicios con los que se trabajan proceden de fuentes reales (aunque estén la mayoría de éstos estén adaptados) y, sobre todo, de Internet. Es más, muchas actividades implican el uso de internet y el manejo de herramientas del campo del E/LE (páginas web, diccionarios en red, blogs). Además, presenta la novedad de incluir textos con un nivel más avanzado (para un B2 del MCER) y con una temática interesante tanto desde el punto de vista del alumno como de la utilidad para su aplicación en la vida cotidiana. Tanto este libro como el de *Claves del español para hablantes de griego* son materiales que pueden ser utilizados libremente por cualquier estudiante, ya que están diseñados para servir de consulta o de repaso; de ahí que incluya también un solucionario para las actividades que se proponen.

#### 5.4.3.2. Diccionarios

A continuación hago únicamente una referencia bibliográfica a los diccionarios de E/LE para griegos o vocabularios de español y griego, con el fin de que quede constancia de los materiales existentes:

-AZCOITIA, ANA VICTORIA y ALEXANDROS MAGRIDIS, (1995): *Diccionario griego-español*, Medousa, Atenas

-AZCOITIA, ANA VICTORIA y ALEXANDROS MAGRIDIS, (1993): *Diccionario español-griego*, Medousa, Atenas

- BUZULAKU, P. *et al.* (1996): *Diccionario griego moderno-español, español griego moderno*, Ediciones Gram, Madrid
- DIMOULA, L., QUINTANA, L., RON, A. I., (2008) *Diccionario de expresiones e idiomatismos (español/griego)*, Editorial Kaufmann, Madrid.
- OLAYA, P., y MAKGRIDIS, A., (2006): *El nuevo diccionario griego-español*, Ediciones Texto, Atenas.

#### 5.5. Otros documentos

Así mismo, he tenido acceso a numerosas entrevistas que han sido realizadas a los protagonistas del campo del E/LE en Grecia. Me refiero tanto a los Directores del IC de Atenas (concretamente los dos últimos) y a profesoras de E/LE a griegos. La visión que reflejan todas estas apoya el creciente interés por la lengua española en el ámbito griego. De esto ya he dado cuenta al hablar de todos los informes y artículos que tratan el español en Grecia y está claro que todos ellos confirman que el E/LE está ocupando un espacio cada vez más importante en este ámbito. Por un lado, las entrevistas y artículos aparecidos en prensa dan cuenta de las similitudes entre ambas culturas (la española y la griega) y de cómo dichas concomitancias pueden ser un punto positivo a la hora de que estrechar sus lazos y, por otro, las reseñas sobre manuales didácticos para griegos.

## 6. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Debido a las características de la presente investigación, he empleado un enfoque cualitativo y cuantitativo para estudiar y analizar los diversos datos que empleo. Por una parte, el enfoque cualitativo está recogido en los cuestionarios, la observación de clases, así como las encuestas a los profesores. Por otra, el procesamiento de los datos me ofrecerá la cuantificación de dicho material a través de tablas y gráficos que permitan no sólo ilustrar mejor la información, sino también entender y procesar más fácilmente los datos con los que he trabajado.

### 6.1. Cuestionarios y observación de clases

La parte práctica de esta investigación consiste en la realización y posterior análisis de cuestionarios y de observaciones en clases de E/LE de centros griegos de secundaria (véanse anexos 1, 2 y 3 respectivamente). En el momento de elaborarlos, tuve en cuenta los siguientes aspectos:

En primer lugar, los estudiantes tenían un conocimiento de español muy básico (A1) y eran estudiantes de secundaria, de modo que las preguntas que incluyese en el cuestionario tenían que ser sencillas y, al mismo tiempo, debían estar en griego. De hecho, de las 9 preguntas que hay en éstos sólo dos son con respuesta abierta, las otras presentan respuesta con opciones, para evitar que no supieran qué responder. Así mismo, les di la posibilidad de que respondiesen en griego o en castellano.

En segundo lugar, el cuestionario a profesores está compuesto por 19 preguntas (véase anexo 2), de las cuales hay algunas específicas y sobre temas objetivos (que tienen que ver con aspectos de formación, estudios y trayectoria académica en la enseñanza de E/LE, el contacto con otras instituciones de enseñanza de E/LE, el apoyo por parte de éstas y del(os) centro(s) donde trabajan, los recursos que utilizan en el aula, qué uso de las destrezas hacen, entre otros) y otras de carácter subjetivo (la metodología que emplean, el ambiente en el aula, los resultados de los estudiantes y la motivación que les impulsa a estudiar una lengua como el español, el uso de la LM de éstos o de la lengua meta y el punto de vista sobre la situación actual del E/LE en Grecia, entre otros).

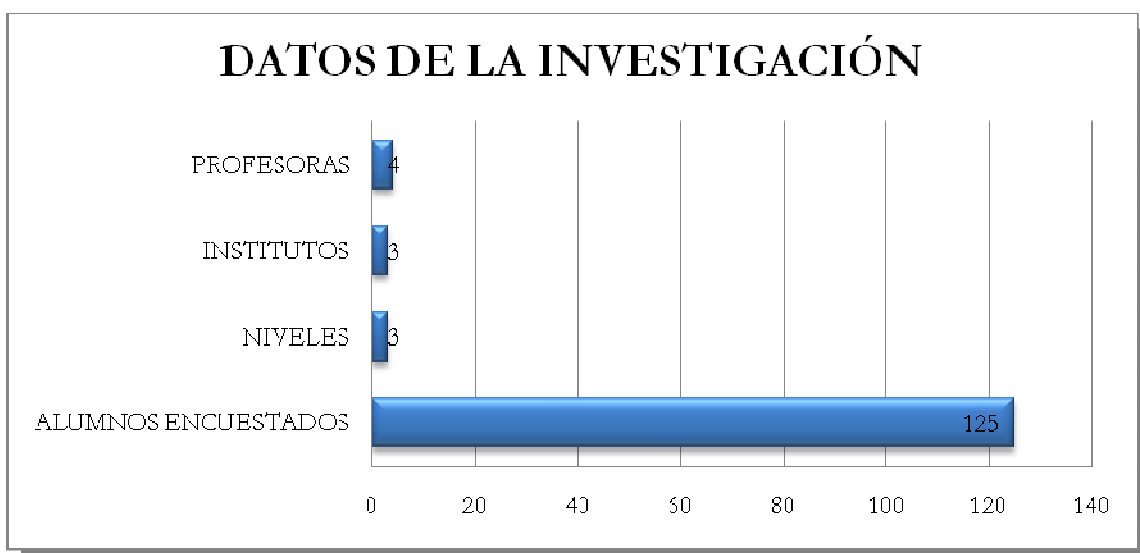
En tercer y último lugar, elaboré unas fichas de observación para poder hacer un seguimiento de las clases de E/LE. En éstas recojo diversos aspectos que tienen que ver

con el horario de las clases, su duración, el papel de los alumnos y del profesor, las actividades que se realizan y cómo se llevan a cabo, etc. (Véase anexo 3).

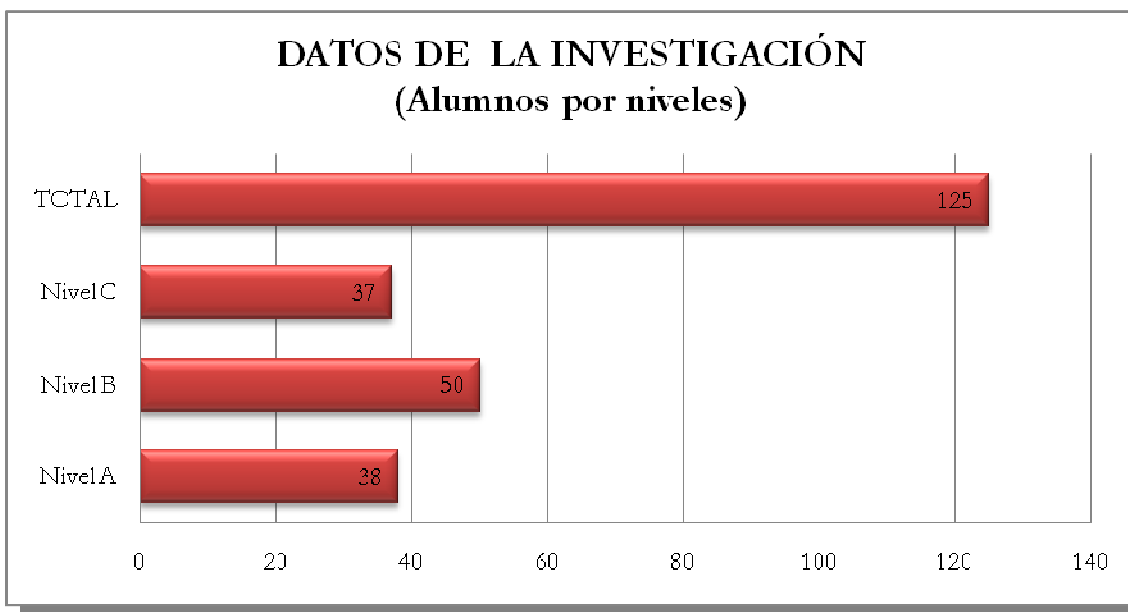
Por otra parte, cabe destacar algunas cifras importantes respecto a la investigación que me ocupa:

1. Los institutos en los que llevé a cabo las pruebas mencionadas fueron de 3. Estos centros se encuentran en Atenas y dos de ellos (Aigáleō y Pallinī) son los que cuentan con más alumnos de español. A pesar de que las observaciones las realicé únicamente en dos centros, donde la dirección de los mismos me permitió llevarlas a cabo, la profesora del tercero de ellos me proporcionó su cuestionario y el de sus alumnos.
2. El total de observaciones se concentra en 10 horas lectivas, debido a los períodos vacacionales y de actividades extraescolares imprevistas.
3. El número de encuestas a alumnos fue de 125 en total.
4. Las profesoras a las que pude entrevistar fueron 4. Dos de ellas trabajaban en el mismo centro de secundaria.

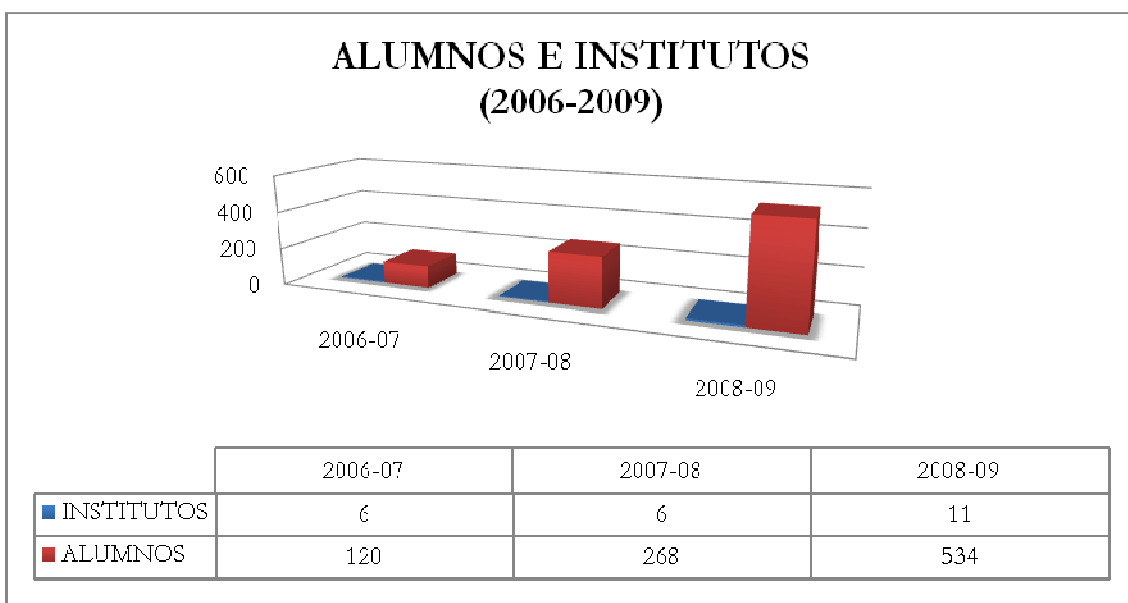
A continuación presento dichos datos comparándolos con otros más generales sobre la enseñanza de E/LE en centros griegos de secundaria:



11. Datos de mi investigación



12. Número de alumnos por niveles (A=11-12-13 años; B=13-14; C=14-15-16)



13. Datos generales sobre la enseñanza de E/LE en centros griegos de enseñanza secundaria

Como ya me había referido en un principio, en el apartado sobre el programa piloto (4.4.), el gráfico (13) representa algunos datos generales sobre el número de institutos, de alumnos y profesores que hay en el ámbito de la enseñanza de E/LE en Grecia. Sin embargo, me interesa más aún que estos datos se contrasten con los de los gráficos siguientes (11 y 12), para que pueda apreciarse así la representatividad del análisis que realizaré en las líneas que siguen.



El análisis de los resultados tiene en cuenta un número relevante (125) del total de estudiantes de E/LE de todos los institutos de Grecia, cifra que, debido a razones administrativas concernientes a la Asesoría técnica de Atenas y de los propios centros de secundaria me ha sido imposible conocer. No obstante, si se observa el gráfico (13), la evolución de los estudiantes en los últimos años (125-268-534) confirma que su incremento sigue siendo evidente y continuará previsiblemente en los próximos cursos. En cualquier caso, los resultados que aquí presento son representativos y, además, reflejan una gran parte de la situación actual de la enseñanza de E/LE en centros griegos de secundaria.

## 6.2. Perfil de los informantes

Los informantes del presente trabajo son adolescentes entre 12 y 16 años que cursan sus estudios de enseñanza secundaria en institutos griegos. Los cursos de secundaria, tal como queda reflejado en la tabla que presenté cuando me referí al sistema educativo en Grecia, son tres (1º, 2º y 3º) y las edades correspondientes son aproximadamente las que siguen: 1º (11-12-13 años); 2º (13-14 años); 3º (14-15-16 años).

Los alumnos tienen un nivel básico de español (oscila entre un A1 y un A2 del MCER), de manera que era necesario por mi parte un conocimiento de griego moderno suficiente como para poder entender las respuestas de los alumnos, que podían estar tanto en español como en griego. De hecho, como ya he comentado con anterioridad, los cuestionarios para los alumnos eran bilingües, para evitar cualquier tipo de dificultad añadida al contenido mismo de las preguntas.

Así mismo, los profesores también han sido objeto de estudio en mi investigación. He seleccionado a cuatro profesoras de E/LE en institutos griegos en Atenas que tienen grupos numerosos de alumnos. Se trata de profesoras, en su mayoría, con una dilatada experiencia en la enseñanza de lenguas extranjeras, en especial del griego a extranjeros y de E/LE a griegos.

## 6.3. Recopilación de datos

Por lo que a la obtención de los datos se refiere es necesario distinguir dos etapas: en primer lugar, la de la lectura y recopilación de todo el material bibliográfico y didáctico, para poder hacer una revisión exhaustiva, que me permitiría elaborar la parte teórica del presente trabajo. En segundo lugar, como ya he apuntado, elaboré cuestionarios para poder

realizar a alumnos y a profesores de E/LE en centros griegos de secundaria. Los cuestionarios, una vez elaborados, los envié a cada profesora para que pudiera repartirlos entre sus alumnos y pudieran estar preparados ya cuando llegase a Atenas. Del mismo modo, los cuestionarios a las profesoras los envié mediante correo electrónico para que los realizaran. En tercer lugar, lo único que requería de algún modo la estancia en Atenas y en cada uno de los centros de secundaria era poder llevar a cabo las observaciones, para lo que había también realizado una ficha de observación de clases.

El viaje que realicé a Atenas, para llevar a cabo la parte práctica de esta investigación, me permitió acudir a los centros de secundaria, estar en contacto con los estudiantes de E/LE y con sus profesoras y me brindó la posibilidad de hacer las observaciones y entrevistas para obtener la mayor cantidad de información. Gracias a la colaboración de las profesoras, cuando terminé el período de observaciones, pude recoger todos los cuestionarios.

El siguiente paso, fue el procesamiento de datos. A este respecto, el número de cuestionarios (125) y entrevistas realizadas (4) no es tan grande como para necesitar servirme de programas de procesamiento de datos muy sofisticados. De hecho, para que la parte de análisis fuese lo más ilustrativa posible, he hecho una selección de la información que aparece, sobre todo, en los cuestionarios a los estudiantes. Así pues, para poder cuantificar los datos he utilizado el procesador de datos de Excel, a través del cual he podido realizar las operaciones oportunas para reflejarlos a través de gráficos. El resultado de este proceso, como podrá comprobarse, está plasmado en el capítulo 7 de este trabajo.

#### 6.4. Dificultades de la investigación

Toda investigación entraña una serie de dificultades que tienen que ver con el modo en que se han obtenido los datos. En este sentido, el presente trabajo durante su realización ha presentado bastantes problemas, relacionados con los materiales y las fuentes para llevar a cabo el estudio. Por un lado, la parte teórica del análisis bibliográfico sobre E/LE a griegos ha requerido la colaboración de profesores griegos que me han podido facilitar el material bibliográfico, muchas veces incluso fotocopiado, ya que no era suficiente con el rastreo en internet para obtener íntegramente este material. De hecho, algunos manuales y artículos en griego o español, pero publicados en Grecia, los he podido consultar únicamente en Grecia, para lo que he aprovechado algunas de las estancias que he realizado durante mi investigación. Por otro lado, en una de tales estancias pude llevar a cabo las observaciones de clases y las entrevistas a las profesoras. Ahora bien, esta segunda parte de

mi trabajo ha requerido un proceso de preparación y, especialmente, de gestión bastante importante, ya que el hecho de observar clases en un centro público de enseñanza secundaria requiere una serie de permisos previos que no pueden ser obviados. De ahí que en este apartado dedique un espacio para comentar algunas de las cuestiones problemáticas que presenta mi trabajo, que están vinculadas especialmente con la obtención de datos.

En principio, para poder introducir una parte de aplicación en mi trabajo de investigación, creí que podría ser interesante no sólo realizar cuestionarios a alumnos y profesores, sino también realizar observaciones dentro del aula de E/LE y participar en algunas ocasiones como “profesor” invitado en institutos griegos. Ahora bien, en primer lugar intenté ponerme en contacto con aquellos institutos de Grecia en los que se impartía E/LE, bien desde el inicio del programa piloto (2006/2007), o bien desde el curso académico presente (2009/2010). La información de dicho centros me fue facilitada por la Embajada de España en Grecia y por la asesora técnica en Atenas. El protocolo de actuación en estos casos requiere que los investigadores se pongan en contacto con los directores de los centros, los cuales, una vez enterados de lo que se quiere llevar a cabo, se dirigen a los profesores, en este caso de E/LE. A pesar de que envié correos<sup>41</sup> a la mayoría de centros en los que se impartía español, ninguno me respondió. El segundo paso, dado que no tuvo mucho éxito el soporte electrónico, fue enviar las mismas cartas por correo certificado desde Atenas a los mismos centros a los que les había escrito con anterioridad. En esta ocasión el resultado fue más positivo, ya que recibí la respuesta de tres centros, los cuales estaban dispuestos a colaborar. No obstante, me pedían que fuera más explícito y que les informase sobre el tipo de investigación que quería realizar. En este momento, empecé a gestionar cómo ponerme en contacto con los centros para poder hablar directamente con las profesoras y así poder explicarles con mayor profundidad cuál era mi objetivo. Una vez que hablé por teléfono con ellas, únicamente dos obtuvieron permiso de las directoras de los centros para que pudiese llevar a cabo las observaciones, entrevistas y participación en las clases<sup>42</sup>. Así pues, organicé lo que necesitaba para poder realizar la estancia en los institutos en las fechas que dichas profesoras podían facilitarme la posibilidad de observar clases y de ser entrevistadas (entre el 15 de marzo y el 23 de marzo). El seguimiento de las clases planteaba algunos problemas: por un lado, el hecho de que no hubiera actividades extraescolares ni fuesen fechas de exámenes para los

---

<sup>41</sup> Los correos contenían una carta en griego en la que solicitaba la colaboración del centro, en concreto del profesor de E/LE para que me facilitase llevar a cabo actividades en el aula, así como observaciones (véase anexo 4).

<sup>42</sup> Los centros a los que asistí, como ya he comentado en líneas anteriores, son el Instituto de Anávrita (Πειραματικό Γυμνάσιο Αναβρύτων) y el Instituto de Aigáleo (Γυμνάσιο Αιγάλεω).

estudiantes; y, por otro lado, el hecho de que las profesoras pudieran asistir durante esas clases y que no les coincidiera con ningún otro tipo de actividad docente o de formación. Debo reconocer que, cuando no sólo depende de ti la obtención de datos, sino que entran en juego más participantes, ya sea de forma activa o pasiva, aumenta la complejidad de la investigación, pero al mismo tiempo estoy convencido de que la hace más interesante y enriquecedora.

Una vez en Atenas, a pesar de que sabía *a priori* cuáles iban a ser los institutos y las profesoras en cuyas clases iba a hacer las observaciones, después tuve la posibilidad de seguir las clases en otro de los centros donde había una profesora que en un principio no se había ofrecido para ello. Ello amplió la muestra de informantes de las observaciones y, por tanto, enriqueció mi investigación, por lo que a la representatividad se refiere. De hecho, los institutos en los que realicé las observaciones eran los que contaban con un mayor número de alumnos de E/LE de toda Grecia, lo que determinó las cifras a las que ya me he referido con anterioridad.

## 7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Como hemos podido advertir, los datos teóricos de la presente investigación reflejan el interés y la necesidad de seguir investigando en torno a la situación del E/LE en Grecia.

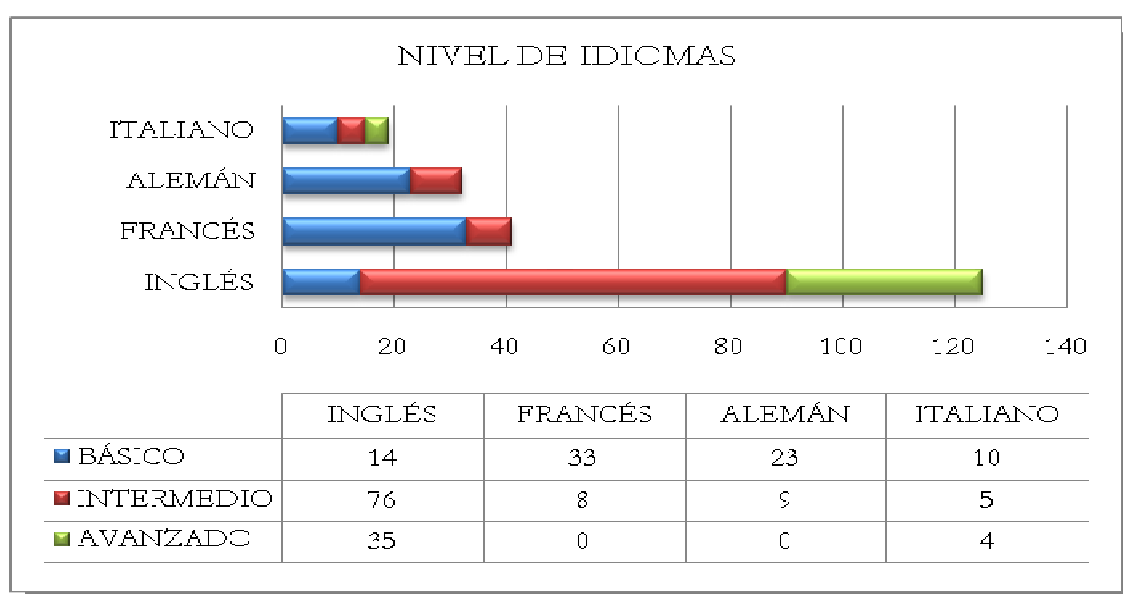
La revisión bibliográfica lingüístico-didáctica ha pretendido servir para documentar y fundamentar la evolución de los estudios en este ámbito. Ahora bien, la parte de análisis y de comentario de los resultados, que es de la que me ocupo en este apartado, muestra la información obtenida de los cuestionarios y de las observaciones que he realizado en diversos centros de enseñanza media en Atenas. De entre los datos obtenidos, he seleccionado aquellos que, en mi opinión, pueden ser más relevantes e interesantes de cara a la A/E de E/LE en el aula.

Así, por lo que a los alumnos se refiere, seguiré la siguiente línea: en primer lugar, analizo cuáles son las lenguas más estudiadas por los alumnos y el nivel de competencia que poseen en cada una de ellas, para así comprobar hasta qué punto el conocimiento de otras lenguas puede influir en el proceso de aprendizaje de E/LE; en segundo lugar, revisaré cuáles han sido los resultados relativos a los materiales (libros, actividades, etc.) que los profesores emplean en el aula de E/LE y la opinión, a este respecto, de los estudiantes; en tercer lugar, relacionado con el uso del E/LE, comentaré en qué medida los estudiantes lo usan o no fuera de la clase y en qué contextos; y, en cuarto y último lugar, me referiré a uno de los aspectos que quizás pueda despertar mayor interés, y que tiene que ver con el uso de la LM (el griego) o de la lengua meta (el español) en el aula por parte de los estudiantes.

Por otro lado, y después de abordar estos aspectos que se centran en la figura del alumno, analizaré los resultados de los cuestionarios y entrevistas, junto con las observaciones que he llevado a cabo, centrados todos éstos en el docente. En este caso iré comentando y contrastando las respuestas de cada profesora para conseguir una visión de conjunto.

Como he adelantado ya a lo largo de mi trabajo, los estudiantes griegos tienen la posibilidad de estudiar durante sus estudios obligatorias varias lenguas: por un lado, el inglés como primera lengua y, por otro, el francés, el alemán, el italiano y, recientemente, también el español. También se ha podido comprobar que el funcionamiento de las academias y clases particulares tiene bastante éxito por lo que a enseñanza de lenguas se refiere. A esto debo añadir el hecho de que una gran parte de los datos de los cuestionarios

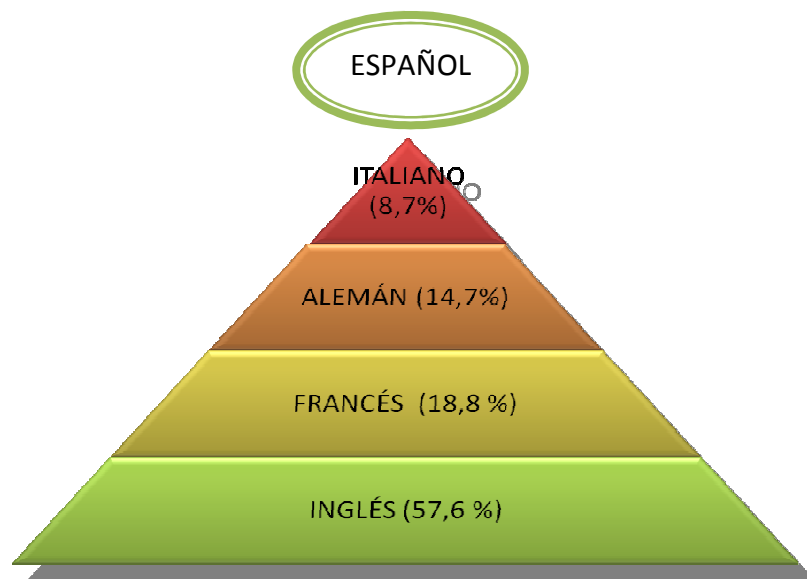
realizados demuestran que los alumnos acuden a otros centros para aprender o mejorar su nivel de lenguas extranjeras. Es más, la mayoría de éstos estudian más de una lengua, esto es, además de la LE obligatoria (el inglés), está estipulado que tengan conocimiento de una segunda LE. De este modo, el resultado es que la inmensa mayoría domina varias lenguas extranjeras a lo largo de su formación académica obligatoria. Uno de los propósitos del ya conocido programa de introducción del E/LE en secundaria es que ésta se convierta en la segunda LE, después del inglés, claro. En este marco se puede entender mejor el gráfico que a continuación incluyo, en el que se observa el porcentaje de los alumnos encuestados que estudian lenguas extranjeras.



14. Nivel de los alumnos griegos en otras lenguas extranjeras

Como muestra el gráfico, la lengua en la que los estudiantes tienen una mayor competencia es el inglés. De hecho, la mayoría asegura que posee un nivel de inglés intermedio (76 alumnos) y avanzado (35 estudiantes). Por detrás, se encuentran otras lenguas como el francés, el alemán y el italiano, con las que los estudiantes griegos tienen un nivel de conocimiento básico e intermedio. De este modo, si hay alguna lengua que podría servirles de ayuda para el aprendizaje del español, sería el inglés, el francés o el italiano. La primera por tratarse de la lengua más extendida y por tener tres cuartas parte de su léxico de origen romance; las otras restantes, como es lógico, por pertenecer a la misma rama genética y tipológica, lo que hace que compartan muchos rasgos no sólo morfológicos y sintácticos, sino también léxicos. En ambos casos, el profesor, conociendo esta información, puede servirse de ella para establecer las relaciones oportunas en el proceso de aprendizaje de E/LE.

Como se puede comprobar en la figura que sigue, los resultados son claros al respecto: el 100% de los alumnos encuestados ha estudiado inglés a lo largo de su vida, reflejo de la fuerza que el inglés, como LE, presenta en los centros de enseñanza tanto primaria como secundaria. A éste, le siguen el francés, el alemán y el italiano. Los datos de los otros idiomas, a los que debemos añadir también el español, distan mucho de gozar del éxito con el que cuenta el inglés. Sin embargo, y a pesar de que nuestra lengua se encuentre en la cúspide de la pirámide que represento a continuación, creo que en poco tiempo podrá alcanzar un estatus similar al de lenguas como el francés, el alemán o el italiano.



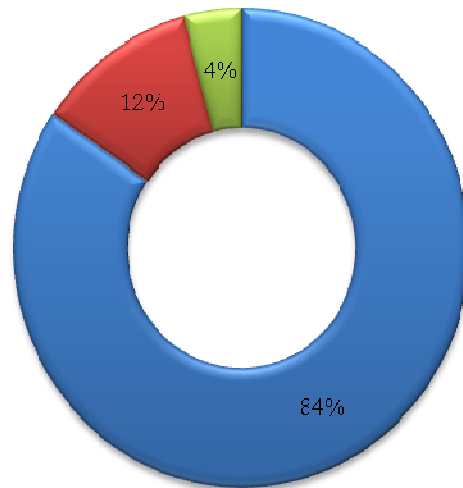
15. Idiomas más estudiados por los alumnos griegos

Por otro lado, uno de los aspectos que me interesa en especial es el relacionado con los materiales didácticos empleados en el aula y la opinión que de éstos tiene el alumnado.

Sobre los manuales con los que trabajan los profesores hablo más adelante (dando más detalles), pero en este punto quiero resaltar cuál es la opinión de los estudiantes al respecto. La mayoría considera que el manual usado en clase es bueno y contiene actividades interesantes que ayudan a comprender mejor los contenidos. En cambio, a una minoría no le gusta el manual que usan en clase, según ellos, porque las actividades son aburridas. Estos datos se encuentran en los gráficos que siguen:

### ¿TE GUSTA EL MANUAL DE CLASE?

■ SÍ ■ NO

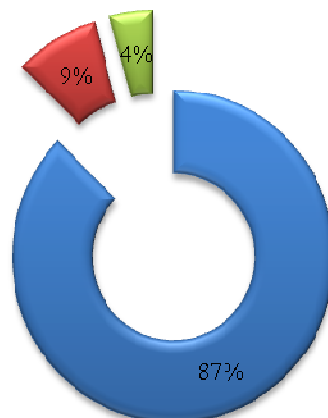


16. Opinión sobre el manual de clase

Si bien es verdad que un 87% dice no presentar problema alguno con las actividades que se realizan en clase; sin embargo, conviene profundizar un poco más para conocer qué tipo de actividades es el que despierta mayor interés en estos alumnos. Ello puede observarse en el siguiente gráfico:

### ¿TE GUSTAN LAS ACTIVIDADES DE CLASE?

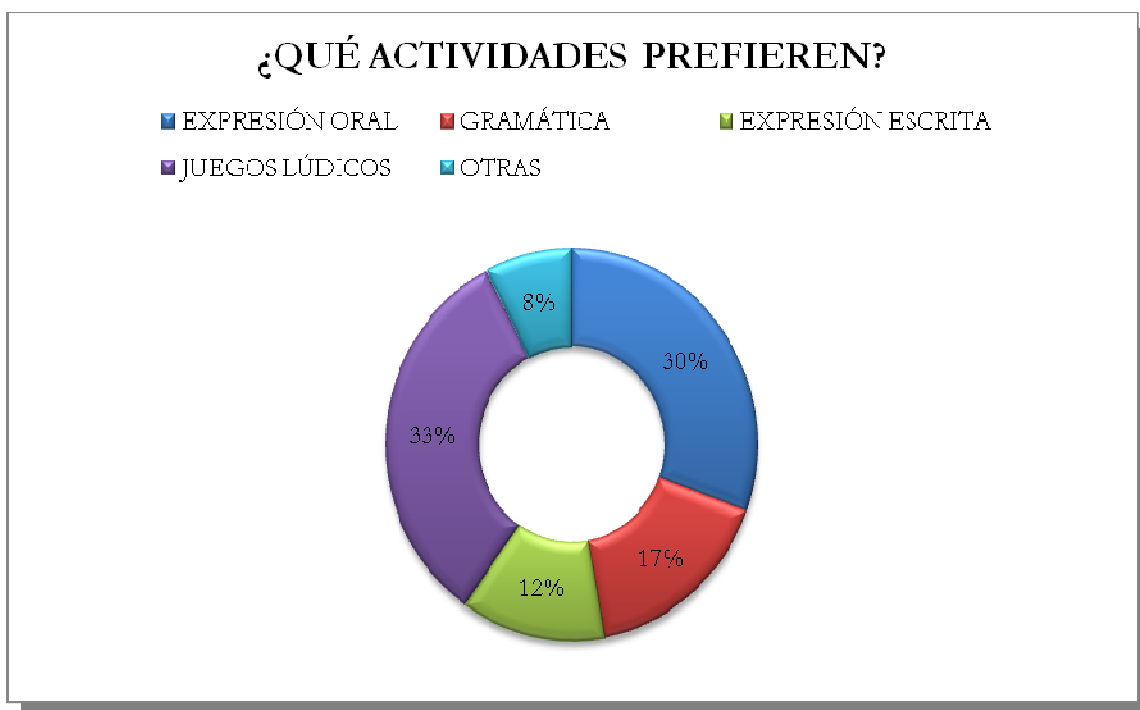
■ SÍ ■ NO ■ NC



17. Sobre las actividades en el aula



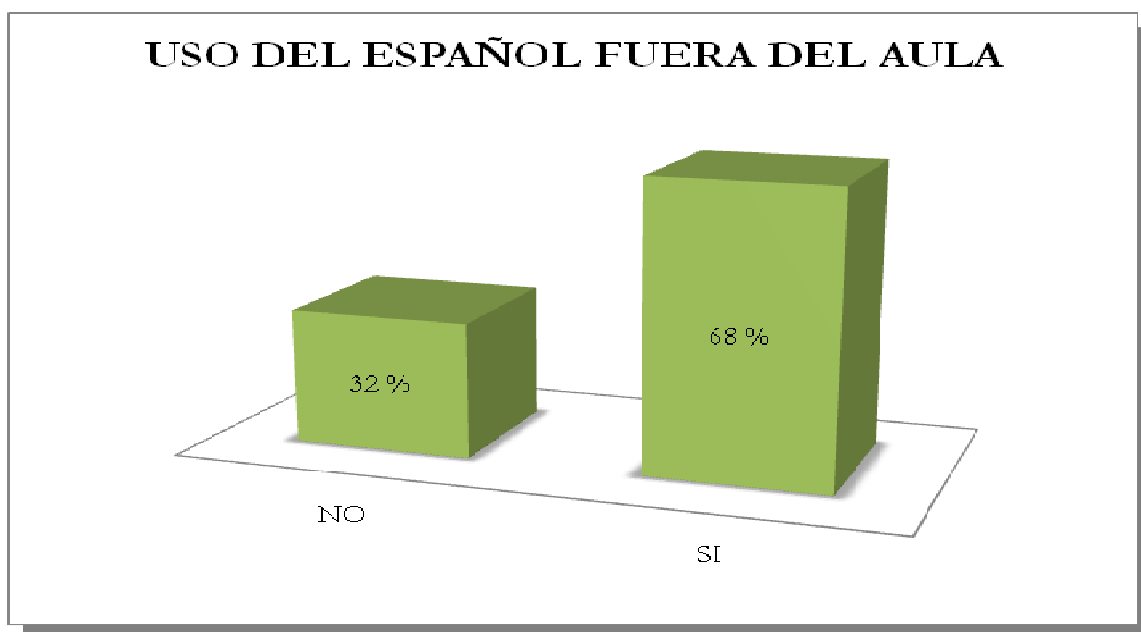
Era de esperar que trabajar en clase la expresión oral (30%) y los juegos (33%) puede resultara lo más atractivo de cara a los estudiantes, acostumbrados a la gramática y a actividades de expresión escrita. Ahora bien, en muchas ocasiones, depende de la labor del profesor que las actividades no sólo integren diversas destrezas, sino que también sean lo más “motivadoras” posible para el alumno. Hay ejercicios que, por su contenido, quizás puedan resultar aburridos o también puede deberse a que el profesor no “sabe” cómo explotar la actividad, para que sea más productiva de cara al aprendizaje de la SL. A pesar de que las actividades más dinámicas suelen ser también las más atractivas, el peso de la gramática y de la expresión escrita e incluso de la comprensión auditiva (que no está recogida como una actividad aparte, pero está incluida en el porcentaje de *otras*) sigue siendo importante en el proceso de enseñanza de una SL. El gráfico que sigue a continuación muestra la situación que he descrito:



18. Preferencias de los alumnos por las actividades en el aula

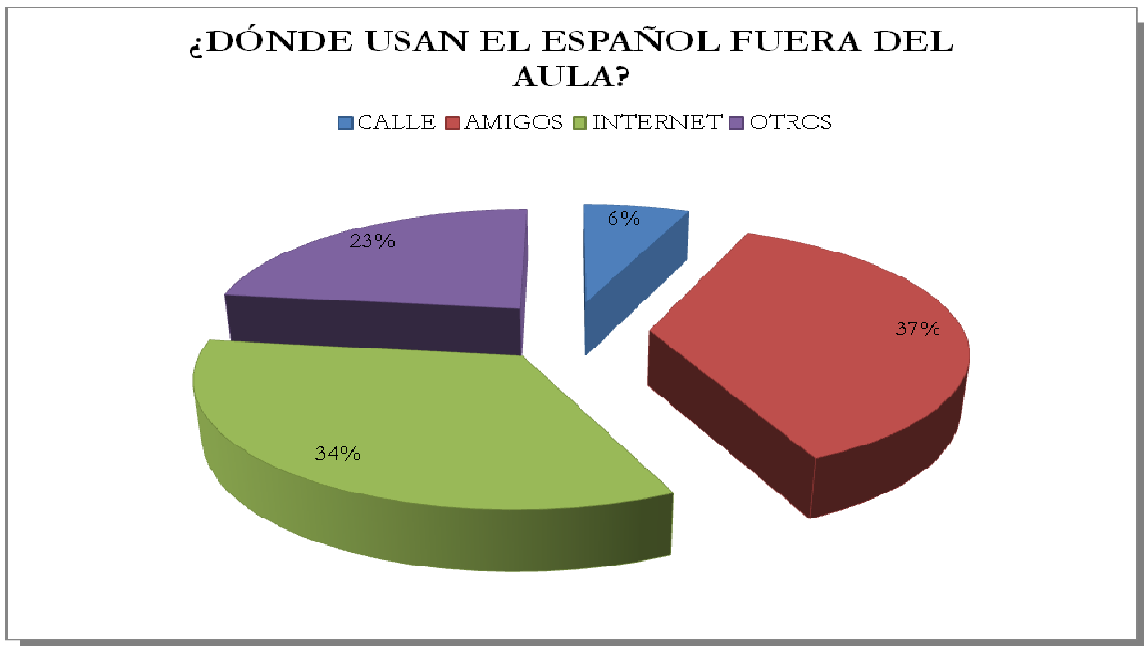
He hecho referencia al nivel de lenguas extranjeras que tienen los estudiantes y, en segundo lugar, a la opinión de éstos sobre el material didáctico y el tipo de actividades que se realizan en el aula. Ahora bien, ¿qué se puede decir acerca del uso de la lengua meta, el español? ¿Se utiliza en el aula? ¿Y fuera de ella? ¿En qué otros contextos, además del aula, usan los estudiantes el español? Son algunos de los interrogantes que pretendo esclarecer en las líneas que siguen.

Para ello, en primer lugar, cabe preguntarse cuál es el porcentaje de estudiantes que usan el español fuera del aula, que puede observarse en el siguiente gráfico:



19. Porcentaje del uso de español por los alumnos fuera del aula.

Debemos tener en cuenta que, sobre todo, en los primeros niveles y tratándose de una segunda LE, un idioma no puede usarse a cualquier nivel y en cualquier circunstancia; dicho de otro modo, el uso de nuestra lengua estará condicionado, por un lado, por el nivel de los alumnos y, por otro, por factores que están relacionados con el modo en que éstos entran en contacto con dicha lengua extranjera. En muchas ocasiones, el aula es el espacio idóneo para que el estudiante pueda experimentar una situación prácticamente real del uso de la lengua extranjera en compañía del profesor y de sus compañeros, de modo que le permita enfrentarse después a diversas situaciones “fuera del aula”. No obstante, como puede observarse, la mayoría de estudiantes usa el español fuera del aula (un 68%), frente a un 32%, que asegura usarlo únicamente en la clase. Los motivos que favorecen el uso de una LE fuera del aula, como he apuntado, son muy diversos. Por ello, he querido conocer exactamente cuáles son los contextos en que lo emplean y en este sentido la figura que presento a continuación es representativa:

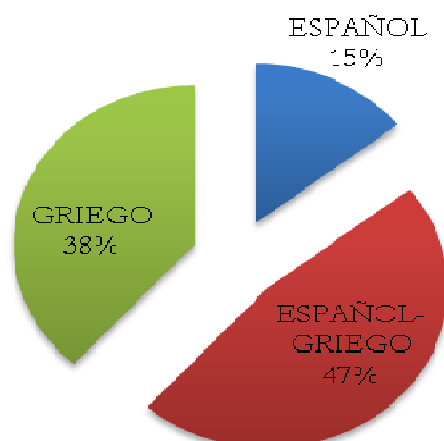


20. Porcentaje de los contextos en que el alumnado usa el español fuera del aula.

Según reflejan los datos, los amigos (españoles normalmente) o internet (música, series de televisión, vídeos, etc...) son las situaciones más usuales en las que el español es empleado por los estudiantes griegos. También es verdad que pude comprobar que el nivel de español no es muy elevado, ya que la mayoría de estudiantes ha empezado con él desde hace apenas cinco meses. La razón es que hasta este curso académico (2009-2010) el español, como ya he comentado, no se ha convertido en segunda LE oficial en todos los centros de secundaria.

Si bien es verdad que el aprendizaje de una LE está destinado a que pueda ser empleada posteriormente como medio de comunicación, sin embargo, desde mi punto de vista, el empleo de una lengua u otra dentro del aula puede ser un factor determinante a la hora de adquirir un cierto dominio. De ahí que, a continuación, plantee cuál es la lengua (el español y el griego) que usan los estudiantes en la clase de español. A este respecto el siguiente gráfico puede ser ilustrativo:

## EN CLASE: ¿GRIEGO O ESPAÑOL?



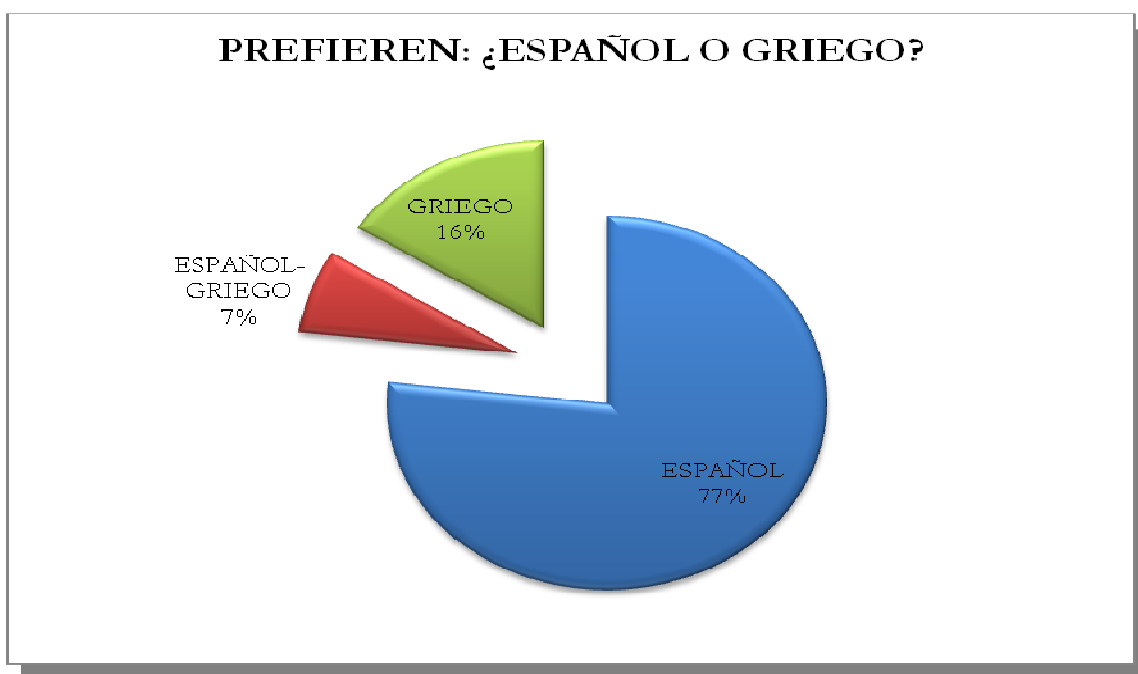
21. Porcentaje del uso del español, del griego o de ambas lenguas en el aula de español

Está claro que el uso de la lengua meta en el aula dependerá también de la actuación del propio docente. Debe tenerse en cuenta que, aunque la LM de la mayoría de los estudiantes encuestados es la griega, he encontrado algunos casos de estudiantes cuya lengua materna es el albanés, el rumano o el búlgaro. También es verdad que se han integrado y han asimilado ya un sistema lingüístico y educativo diferente, de ahí que no sea un factor que haya tenido en consideración, por tratarse en este sentido de algo muy particular (7 casos de 125).

Tal y como puede observarse en la figura anterior, el uso del español (15%) por los alumnos es reducido si se compara con el de su LM (38%). En cambio, parece que una mayoría tiende a emplear tanto la LM como la lengua meta (47%). A través de las observaciones pude comprobar que la elección de una lengua u otra por parte del docente en el aula es importante. Así, en la medida en que éste emplea la lengua meta dentro del aula, favorecerá que sus alumnos también la usen, al menos a un nivel muy básico. En este sentido, el aula se convierte en un lugar donde de manera cómoda pueden comunicarse en ella. En esta misma línea, cuando trate de este aspecto en los cuestionarios de los profesores, comentaré cuál es su visión al respecto.

Ahora bien, me he referido al uso real de una lengua u otra en el aula de español, pero en realidad ¿qué lengua prefieren los alumnos usar dentro de la clase? La respuesta a esta cuestión ha sido, sin duda, una de las más interesantes, como veremos: de los 125 alumnos encuestados, un 77% asegura que prefiere usar en el aula el español, mientras que un 16% de los alumnos preferirían usar el griego, sobre todo porque eso les haría sentirse

más cómodos. Según he podido comprobar, esto tiende a ocurrir en la edad comprendida entre los 13-15. Frente a estos dos grupos, hay un 7% al que le gustaría emplear tanto el español como el griego. Los datos quedan recogidos en la figura que muestro a continuación:



22. Preferencia de los alumnos por el uso del español, el griego o ambas lenguas en la clase de español.

El hecho de que los estudiantes se decanten por el uso de la lengua meta o no en la clase de E/LE radica en la actuación del profesor, es decir, en la decisión por la que opta el profesor. También es verdad que la motivación y la aptitud de sus alumnos puede ser un factor decisivo en este sentido, pero, como he comentado, la determinación que adopte el docente influye, como he podido observar, en el resultado.

Una vez analizados los cuestionarios y a la vista de los resultados obtenidos, paso a dar cuenta de la otra parte del trabajo práctico que he llevado a cabo: la entrevista-cuestionario a profesores y observaciones de clases en centros griegos de enseñanza secundaria. El motivo que me lleva a unir la información obtenida a través de las encuestas a los profesores y mis propias observaciones se debe a varias razones: por un lado, he intentado que las profesoras que han realizado el cuestionario sean lo más sinceras posible, pero está claro que se trata de algo individual y que puede ser completado a través de las preguntas, que a modo de entrevista, les he realizado; sin embargo, no debemos olvidar que, dependiendo de muchos factores, las opiniones pueden hallarse más o menos

condicionadas; por otro lado, las observaciones pueden en este sentido completar e incluso enriquecer los puntos de vista que han reflejado las docentes en los cuestionarios correspondientes. De este modo, igual que me he valido de las observaciones a la hora de abordar el análisis de los datos que se desprendían de los cuestionarios a los alumnos, en las líneas que siguen también intento que queden reflejadas de la manera más clara posible.

A continuación comento cuáles han sido las respuestas de las cuatro profesoras que imparten actualmente E/LE en institutos griegos de enseñanza secundaria. Me refiero a ellas<sup>43</sup> como sigue:

- a) Instituto Aigáleō: PROFESORA 1 y PROFESORA 2
- b) Instituto Anavritōn: PROFESORA 3
- c) Instituto Pallinī: PROFESORA 4

Los datos relativos al perfil profesional de las profesoras pueden resumirse en el siguiente cuadro:

	PROFESORA 1	PROFESORA 2	PROFESORA 3	PROFESORA 4
<b>Años de docencia de E/LE</b>	9 años	2 años	3 años	13 años
<b>Horas de E/LE a la semana</b>	40 horas	21 horas	10 horas	35-40 horas
<b>Estudios y formación específica</b>	Licenciada en <i>Filología Hispánica</i> .  <i>Diploma de Estudios Avanzados.</i>	Licenciada en <i>Lengua y Civilización españolas</i> .  Licenciada en <i>Agronomía</i> .  Postgrado en <i>Educación</i>	Licenciada en <i>Pedagogía</i> .  Licenciada en <i>Lengua y Literatura Española</i>	Licenciada en <i>Lengua y Filología Españolas</i>
<b>Situación laboral</b>	Contrato por horas	Profesora temporal (interina) contratada de 8 a 9 meses.	Contratada por horas	Trabajo parcial por horas (10 horas semanales)

23. Perfil profesional de las profesoras encuestadas

<sup>43</sup> He preferido no emplear nombres y apellidos de dichas profesoras, debido a que no es relevante para el presente trabajo.

Los datos arriba recogidos reflejan la situación de los profesores de E/LE en los centros griegos de enseñanza secundaria. Según un decreto ley (Nº74674/Γ2 del 16 de agosto de 2006) del Ministerio de Educación de Grecia (véanse anexos 5 y 6), no está permitido que los profesores contratados por horas impartan más de 11 horas semanales. No obstante, como se puede observar, la mayoría de las docentes tienen un número de clases semanales superior a 11 horas, lo que me lleva a interpretar (también por lo que me han comentado las profesoras) que dicha ley se aplicaría solo a las clases en cada centro docente. Esto se explica así mismo por el hecho de que la mayoría de profesoras enseñan español en diferentes centros educativos (institutos, centros privados o clases particulares, entre otros). De hecho, aún en la actualidad, la situación laboral está marcada por la precariedad y, especialmente, por la inestabilidad económica de los trabajadores. Esta situación obliga, por tanto, a tener como mínimo varios empleos para poder recibir un sueldo digno que, en otros países, sería posible con un único trabajo.

Respecto a la formación, puede observarse cómo todas las profesoras tienen formación específica en *Lengua y cultura españolas*. No he hecho, sin embargo, referencia a las Universidades o centros de enseñanza superior donde ha sido obtenida. Ahora bien, la mayoría de ellas ha estudiado en alguna Universidad de Grecia (entre las que ofrecen estudios de español), excepto la profesora 1, que, tras haber realizado la Selectividad en nuestro país, ingresó en la carrera de *Filología Hispánica* en la Universidad Autónoma de Madrid y más tarde, a través de la UNED, obtendría el *Diploma de Estudios Avanzados* (D.E.A.). En este sentido, creo que una formación en español en un contexto de inmersión y a una edad temprana, y en este caso es más eficiente por lo que a la competencia lingüística se refiere. De hecho, como he podido comprobar a través de las observaciones en clase, el mayor uso del español en el aula está íntimamente relacionado con el nivel de lengua del profesor. Se trata en este sentido de un hecho extrapolable a la enseñanza de cualquier otro idioma e incluso país: cuanto mayor sea su nivel de lengua, más cómodo se sentirá a la hora de usarla en cualquier contexto y a cualquier nivel.

Por otra parte, he podido comprobar cómo estas profesoras realizan cursos de formación continua en la enseñanza de E/LE. Dichos cursos tienen lugar tanto en Grecia, a través del IC de Atenas, la Consejería de Educación, la Asociación de Profesores de Español e Hispanistas en Grecia (ASPE) y la Universidad Kapodistriáka de Atenas, como en España, en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP), Universidad de Salamanca, Universidad Antonio de Nebrija y de Alcalá de Henares, entre otras.

Los datos hasta ahora mencionados son un acercamiento a aspectos personales y subjetivos de cada una de las profesoras con las que he hablado. Éstos influyen en la enseñanza de E/LE, independientemente de que ésta tenga lugar en centros de educación media o en cualquier otro contexto educativo.

Ahora bien, por un lado, el hecho de enseñar una LE/L2 depende del propio profesor, pero, por otro, también juega un papel importante el apoyo de otras instituciones y de los propios centros a los docentes para que el proceso de enseñanza/aprendizaje pueda desarrollarse de manera más exitosa.

En este sentido, he dedicado algunas preguntas a la figura del profesor. Parece ser que la preocupación por las necesidades de los alumnos, el grado de motivación del profesor hacia sus estudiantes y el uso de estrategias metodológicas son considerados por las cuatro profesoras de E/LE como los aspectos fundamentales de la figura del “buen profesor”. En este sentido, considero que es interesante así mismo apuntar algunas de las características que una de las profesoras ha destacado en relación con esta cuestión: según ella, además de lo que ya he mencionado, tener el conocimiento de la materia que se está impartiendo, unido a la capacidad de plantear actividades, conducir el ritmo de la clase, hacer que los estudiantes reflexionen y sean capaces de asimilar lo que se enseña y saber organizar y compaginar todos estos elementos son lo que convierten a un docente no en “ideal”, sino en “buen profesor”.

El proceso de enseñanza, como es bien sabido, está constituido tanto por el profesor como por los alumnos, entre otros factores que condicionan y favorecen el desarrollo del mismo. A este respecto, el ambiente en el aula, según las profesoras encuestadas, es relajado y positivo. También es verdad que este hecho depende de muchos factores (la hora en que es impartida la clase, el número y diferencia de edad de los alumnos, el día en cuestión, etc.), pero, sin lugar a dudas, todas coinciden en que el aprendizaje de una LE como el español está motivado, en el caso de estos estudiantes adolescentes, por la idea de que el español es una lengua “fácil”, pero que además es la lengua de la música, las series y películas que les gustan. El motor, por tanto, de que en los centros griegos de secundaria muchos alumnos se decanten por el aprendizaje del español, en lugar de por el alemán o el francés, se explicaría por esos motivos. Sin embargo, y de ello da cuenta una de las profesoras que también imparte clases en centros privados de idiomas, lo que les motiva varía en función de la edad y, si lo pensamos detenidamente, es lógico que la mayoría de estudiantes adolescentes no tenga al aprender una L2 unos objetivos nítidamente marcados. Es más, las decisiones que éstos toman están basadas en



gustos y preferencias de la vida cotidiana que les envuelve: esto es, la música, los amigos, la televisión, internet, los viajes, etc. Curiosamente, una inmensa mayoría (el 90%, según las profesoras de E/LE entrevistadas) obtiene muy buenos resultados gracias al estudio y progreso paulatino a lo largo del curso. El resto (10%) de alumnos de enseñanza secundaria aprueba, pero sin un especial interés. A esto debo añadir, como pude comprobar en algunos casos, el comportamiento indisciplinado durante la clase en estos niveles educativos.

De modo que, si tenemos en cuenta el hecho de que el E/LE en los institutos griegos es una asignatura optativa, se enseña durante los tres cursos de secundaria, los estudiantes son adolescentes y, en muchas ocasiones, suele darse a última hora del día; todo esto me lleva a preguntarme si el profesorado de E/LE recibe apoyo, además de las dificultades intrínsecas a la enseñanza a estos niveles, del centro en el que imparten docencia o de otras instituciones.

Al respecto, por tanto, he considerado cuál es el grado de apoyo del centro en el desarrollo de actividades que fomenten la enseñanza de E/LE. En general, todas las profesoras han recibido ayuda por parte de la dirección de los diversos centros en los que han trabajado, así como en los que se encuentran en la actualidad. Así mismo, el IC y la Embajada de España están presentes como instituciones que respaldan y ayudan en la medida de lo posible a los profesores de español de estos centros de enseñanza pública. No obstante, de la programación y los materiales que deben usarse en el aula de español se encarga directamente el Instituto Pedagógico, que depende del Ministerio de Educación griego. A través de la página de dicho Ministerio se proponen aquellos manuales y recursos que, una vez han sido sometidos a pruebas de calidad, son los más aptos para la enseñanza de E/LE en este caso. Del mismo modo, este Ministerio se encarga de establecer tanto el currículo como la tipología y el contenido de las pruebas finales de evaluación de cada nivel de la enseñanza secundaria (véase anexo 5); en cambio, las pruebas que se realizan cada trimestre están gestionadas por los propios profesores y se realizan de manera diferente en cada centro, a pesar de que deben seguir un esquema que esté en consonancia con las pruebas oficiales.

Debo decir que los centros de enseñanza secundaria en los que realicé la investigación me permitieron no sólo la observación en las clases, sino también la participación activa en las mismas. Este hecho demuestra cómo los centros, en la medida de lo posible, colaboran con los docentes, en este caso de español, para que puedan tener lugar esta clase de visitas de profesores e investigadores en formación.

Otro de los aspectos muy relacionado con el proceso de enseñanza y que puede enlazarse con lo que vengo planteando es la disposición de los materiales y los recursos en el aula. De hecho, según se ha demostrado, uno de los factores, entre otros muchos, que favorecen y pueden hacer más efectiva la enseñanza de una LE es la disposición de los elementos en el aula y los recursos que ésta posea. En este sentido, la cantidad y calidad de los materiales y de los recursos dependerá, fundamentalmente, de cada centro y del dinero del que disponga, en función del área geográfica en que se encuentre, el número de alumnos, etc.<sup>44</sup>

Ahora bien, tomando como punto de referencia centros a los que he asistido, puedo afirmar que había bastantes diferencias entre ellos. Las profesoras de los centros disponían de un aula, bien específica para la clase de español o bien una de las aulas donde reciben clases los alumnos diariamente. Aunque normalmente en cada centro existe un aula para proyectar películas o escuchar música (donde una de las profesoras impartía a menudo clases, por no disponer de un aula propia), las profesoras de español hacen uso de los radiocasetes, la pizarra y el libro; sin embargo, echan en falta otros instrumentos como la televisión y el ordenador para emplearlos durante la clase de español. De hecho, dependiendo del nivel en que se imparta, el uso de las TICs puede ser decisivo y muy productivo en la mejora y éxito del proceso de aprendizaje-enseñanza. En este sentido, como han reflejado los cuestionarios a los alumnos, éstos prefieren actividades más lúdicas y multimedia. Llevar a cabo esto solo sería posible en la medida en que los profesores de E/LE dispusieran de dicho material en cualquier momento. Son pocas las ocasiones, en cambio, en que las profesoras pueden preparar una clase para poder usar vídeo o internet, ya que dependen, en primer lugar, de la existencia de un aula específica para ello y, en segundo lugar, de su disposición. De ahí que los materiales más habituales en el aula sean: por un lado, el manual del alumno con el que trabajan en cada clase y el radiocasete para las audiciones y, por otro lado, el material que cada profesor puede ir recopilando o elaborando (fotografías, fragmentos de películas, revistas, periódicos, folletos, etc.).

Con especial atención he observado y analizado aspectos relacionados con la metodología, la importancia de las destrezas en el aula y, en especial, el uso de la lengua materna (el griego) o de la lengua meta (el español) en el aula.

En primer lugar, los libros de texto, como ya he explicado anteriormente, son sugeridos por un órgano institucional griego (el Instituto Pedagógico) y, entre éstos, cada

---

<sup>44</sup> La educación pública en Grecia es totalmente gratuita, tanto en lo que a matrícula se refiere como a los manuales que se emplean en las escuelas. Esto se extiende así mismo a la educación universitaria.

profesor o cada instituto opta por un manual diferente. A continuación presento una tabla con los diferentes manuales que se emplean en los diversos institutos y por niveles:

	INSTITUTO 1	INSTITUTO 2	INSTITUTO 3
<b>NIVEL A</b>	<i>Joven. es 1</i>	<i>Joven. es 1</i>	<i>Gente Joven 1</i>
<b>NIVEL B</b>	<i>Joven.es 1</i>	-	<i>Gente Joven 1</i>
<b>NIVEL C</b>	<i>Joven.es 2</i>	-	<i>Gente Joven 2</i>

24. Manuales de E/LE empleados en los institutos.

A través de éstos, puede comprobarse cómo en la mayoría de clases se trabaja con el método comunicativo y el enfoque por tareas. No obstante, a través de las observaciones puedo afirmar que no siempre se emplean actividades (bien propuestas por el libro o elaboradas por los profesores) que se ajusten a estos enfoques. En este sentido, también juega un papel importante el modo en que el profesor guía la clase y a sus alumnos. Una de las profesoras plantea a este respecto cómo la elección de una determinada metodología está condicionada por factores tan diversos como el cuándo, el dónde, el cómo, el por qué y el para qué enseñamos y aprende uno una lengua extranjera. En general, no obstante, comprobé cómo la formación de las profesoras en el campo de la enseñanza de lenguas es una de las claves que les permite reflexionar sobre el proceso mismo de ASL.

En segundo lugar, cada una de las destrezas (productivas e interpretativas) adquiere en el proceso de aprendizaje de una L2 gran importancia. No obstante, siempre hay algunas que pueden ser más fáciles de trabajar en el aula debido a que son más cómodas tanto para los estudiantes, como para los profesores. Me refiero en este sentido a la expresión escrita, la comprensión lectora e incluso auditiva. Sin embargo, es unánime la opinión de que la expresión oral supone un esfuerzo, a veces considerado negativo por los resultados que de él se derivan, por parte de la mayoría de estudiantes, que se muestran reticentes a la hora de expresarse oralmente en público y por una gran mayoría de profesores de idiomas, que, en muchas ocasiones, no presentan un nivel de lengua lo suficientemente alto para poder desarrollar la clase en el idioma que se está enseñando. Las soluciones, por tanto, que ayuden a atajar esta idea generalizada deben partir del propio docente y, por el efecto “dominó”, el comportamiento y la actitud del profesor repercutirá sobre los estudiantes. A pesar de esto, las observaciones me brindaron la posibilidad de comprobar cuáles son en

realidad las destrezas que los profesores de español trabajan en clase: las que están más presentes son la comprensión escrita y la comprensión auditiva, si bien es verdad que algunas profesoras hacían más hincapié en la práctica oral integrada en otras destrezas. También es verdad que, y justifica en parte el hecho de que no puedan ser trabajadas todas éstas al mismo nivel, el número de horas semanales que se imparte E/LE (2 horas) no es suficiente a este respecto, bien porque el profesor se decanta por realizar otras actividades o bien porque los estudiantes no se prestan a participar activamente cuando entra en juego la expresión oral.

En tercer y último lugar, y conectada con las anteriores, la cuestión sobre el uso o no de la lengua materna en el aula suele constituir un factor decisivo en el desarrollo de la clase de español. De hecho, si se comparan los datos que a continuación comentaré con los resultados de los cuestionarios a los estudiantes, podría dar cuenta de los siguientes aspectos: la mitad de las profesoras afirman que emplean el griego en el aula, mientras que el otro 50% prefiere usar únicamente el español desde la primera clase. Está claro que es una determinación que adopta la propia profesora, no los alumnos; sin embargo, y las profesoras que usan el griego en el aula en lugar del español lo comentan, el uso de la LM de los alumnos se debe a que éstos no tienen el nivel suficiente de lengua para entender lo que se quiere explicar, lo que supone una “pérdida” de tiempo para el docente y, por tanto, puede ralentizar el ritmo de la clase y aburrir a los alumnos cuyo nivel de la LE es menor. Así mismo, achacan y justifican estas mismas profesoras el uso del griego en clase al descontrol que, en ocasiones, puede tener lugar cuando no se comprende lo que se está explicando. En cambio, las otras dos profesoras desde un principio usan el español como primera lengua en el aula, sabiendo que debe ser siempre un medio para que puedan familiarizarse lo antes posible con las características de la lengua meta, pero en ningún caso debe suponer un impedimento. De hecho, pude observar a una de las profesoras a lo largo de las sesiones a las que acudí: desde el momento en que entraba en clase hablaba y se refería a los alumnos en español, realizaba las explicaciones y resolvía las dudas en español, salvo en circunstancias en que el griego podía ser de utilidad (como, por ejemplo, en explicaciones gramaticales complejas, vocabulario abstracto que difícilmente pueda ser explicado mediante gestos o elementos sencillos, realización de actividades complejas, etc.). Debo admitir, no obstante, que el uso de la lengua iba acompañado siempre de otros elementos no verbales a través de los cuales se transmitía información, además del uso de la pizarra y de un dinamismo espectacular.

En este sentido, el uso de la LM del alumno no es negativo si su empleo trata de resolver los problemas que plantea el proceso de E/A de una lengua. A pesar de esto, desarrollar en una lengua u otra la clase depende del criterio de cada profesora y del modo en que quiera que evolucionen sus alumnos. Había profesoras que evitaban el uso de la LM si no era estrictamente necesaria, en cambio, otras llevaban el 90% de las clases en la LM de los estudiantes.

En consonancia con la temática que el presente trabajo sigue, la última pregunta del cuestionario trata de recoger cuál sería la visión del E/LE en Grecia según la opinión de los agentes implicados. Me interesa especialmente conocer el punto de vista de los profesores que se dedican actualmente a la enseñanza de E/LE tanto en centros públicos de enseñanza secundaria, ámbito en el que me he centrado en el presente análisis, como en otros centros privados. Las perspectivas varían en función del profesor; sin embargo, hay puntos comunes sobre la realidad del E/LE en Grecia. En las líneas que siguen recojo a modo de resumen lo más relevante al respecto:

- Los profesores son conscientes de la expansión que está experimentando el E/LE en el ámbito educativo griego y, más en concreto, en la enseñanza secundaria;
- La situación del E/LE, por tanto, es alentadora y muestra de ello es la implantación de programas de enseñanza del español en las enseñanzas regladas: en un principio en las universidades y en los institutos, como he reflejado en el trabajo, y parece ser, según los datos que algunas profesoras me han proporcionado, que también durante el curso 2010/2011 en la enseñanza primaria;
- A pesar de que el E/LE tiene éxito entre los estudiantes griegos, en general, y los de secundaria, en particular, la enseñanza de nuestra lengua presenta aún bastantes flecos por lo que se refiere tanto a la organización como a otras medidas: aumento de horas lectivas (2 horas semanales en la actualidad); existencia de materiales y de aulas, es decir, un espacio especial para la clase de E/LE; cambio en la situación laboral de los profesores contratados por horas (cuyo sueldo es percibido 5 ó 6 meses después de haber empezado a trabajar) y un mayor reconocimiento económico y profesional (aspecto que recientemente parece que ha cambiado por la publicación de un nuevo decreto del gobierno al respecto);
- El progreso de la enseñanza de E/LE es, como se ha podido comprobar, imparable, pero está claro que es necesario que los docentes encargados de esta

misión, la de enseñar español a cualquier nivel educativo, no sólo estén formados y sean conscientes de la importancia del proceso de ASL, sino también se mantengan actualizados a través de las fuentes y los recursos que hoy en día están a nuestro alcance.

## 8. CONCLUSIONES

El estudio que he llevado a cabo ha pretendido, por un lado, fundamentar el ya conocido interés por el E/LE en el ámbito griego y, por otro, revisar los trabajos publicados en torno a esta cuestión, analizando de manera exhaustiva la bibliografía sobre cuestiones lingüístico-didácticas aparecidas hasta el momento. Bien es verdad que hasta la fecha no se había realizado un trabajo de estas características, en el que de manera complementaria se trataran aspectos teóricos y prácticos. Ya en la introducción había advertido la necesidad de estudiar los elementos que intervienen en el proceso de A/E de E/LE a griegos, tanto jóvenes como adultos. Sin embargo, a medida que he ido recopilando y analizando desde una perspectiva crítica la bibliografía que sobre el tema existe, también he podido advertir la necesidad de avanzar un poco más en este campo. En este sentido, la reciente introducción de un programa piloto de E/LE en centros griegos de enseñanza secundaria me brindó la oportunidad de investigar no sólo el funcionamiento del mismo, durante el período de pilotaje (cursos 2006-2009), sino también los resultados, exitosos o no, de su aplicación. De este modo, la doble perspectiva que he abordado el presente estudio logra aunar, por consiguiente, teoría y práctica.

Así mismo, cabe destacar que no es una tarea fácil recopilar todas las aportaciones, tanto tesis y trabajos de investigación, como artículos, reseñas, actas de congresos o informes sobre la situación del español en Grecia, a pesar de que todas ellas hayan aparecido en un período no superior a una década. Si a esta parte teórica del trabajo le sumamos el proceso de obtención de datos, que constituye, en definitiva, el trabajo de campo, la elaboración se hace aún más compleja.

Ahora bien, aunque todo proceso de búsqueda, recopilación y análisis entraña *per se* una dificultad de la que todos somos conscientes, he querido que este trabajo refleje del modo más claro y sencillo posible la situación de nuestra lengua y cultura en Grecia. Para ello, en primer lugar, y después de haber planteado la fundamentación teórica sobre la que se sustenta esta investigación, muestro un acercamiento escueto, pero exhaustivo sobre el estado de la cuestión. Analizo cada uno de los ámbitos donde se imparte E/LE (IC, Universidades, *Didaskaleio* y academias e Institutos) partiendo de la distinción entre centros de educación reglada y no reglada. Esta revisión trata al fin y al cabo de poner de relevancia cuáles han sido los antecedentes que han favorecido e impulsado en última instancia la implantación del E/LE en la educación secundaria obligatoria. A medida que voy analizando las cifras y los datos que me han proporcionado diversas instituciones e informes oficiales, observo cómo el español ha ido consiguiendo cada vez más fuerza y no

sólo entre los adultos, como en un principio ocurría, sino también entre los jóvenes. De ahí que la aplicación y los resultados del programa piloto en los institutos griegos sea un ámbito de la educación digno de consideración.

Por otro lado, las conclusiones provisionales, ya que todo estado de la cuestión tiende a actualizarse continuamente, de la situación del E/LE en el país heleno justifican de algún modo la aparición de estudios y de publicaciones didácticas que abordan este campo. He apuntado ya la dificultad que ha envuelto este proceso, por lo que haré referencia a las conclusiones más relevantes que se han derivado de dicha revisión.

Todas las publicaciones aparecidas, desde las primeras hasta las más recientes, han abordado diversos campos de estudio: en primer lugar, he podido comprobar que la evolución de las investigaciones sobre E/LE a griegos ha seguido una evolución paralela a la que en su momento siguieron los modelos teóricos de análisis. De este modo, las primeras publicaciones giran en torno al AC, al AE y a estudios de IL de aprendices griegos de español. En segundo lugar, conocer lo que ha sido publicado te permite así mismo saber qué es lo que aún no ha sido abordado y, por tanto, de lo que carece este campo. A este respecto, debo decir que las últimas tendencias en ASL no han sido aún desarrolladas en el campo del E/LE a griegos; y en este caso sería productivo abordarlas en conexión con los estudios ya realizados, en una primera fase, y, más adelante, profundizar en ellas con aplicaciones prácticas.

Vinculado a lo anteriormente mencionado, el análisis de materiales didácticos da cuenta del número de obras existentes para los alumnos griegos de español. Como se ha podido comprobar, hay bastante diversidad por lo que a recursos de este tipo se refiere; sin embargo, creo que las nuevas líneas de investigación que la ASL ofrece pueden ser decisivas de cara a la elaboración y, sobre todo, a la aplicación de nuevas experiencias en el aula de E/LE a griegos. Con más razón aún para que se siga profundizando y salgan a la luz nuevos materiales, que conjuguen tanto los avances de la lingüística aplicada a la ASL, como los resultados de los estudios basados en los diferentes modelos teóricos. Solo mediante la conexión entre investigación y docencia puede mejorarse aún más la enseñanza de una LE en el aula: aprovechar, por un lado, los recursos de los que los propios docentes se pueden servir y, por otro, ser conocedor de instrumentos, quizás desconocidos hasta ese momento, que puedan mejorar el proceso de enseñanza de una LE, en este caso del E/LE.

Esta inquietud es la que me ha llevado a realizar una parte más práctica a través de cuestionarios y hojas de observación. En este sentido, soy consciente de que una investigación de estas características en la que recogiese datos prácticos de todos estos



ámbitos no sería posible; de ahí que, por su originalidad y por su reciente implantación, me centrare en la enseñanza de E/LE en institutos griegos. En este contexto llevé a cabo un trabajo de campo, y podría calificarse de heterogéneo por los puntos de vista que pretende aunar, gracias al cual he obtenido datos muy valiosos. Los cuestionarios realizados a los alumnos (125) de secundaria que estudian actualmente E/LE contenían preguntas muy diversas que hacían referencia tanto a datos específicos sobre su experiencia como aprendices de otras lenguas extranjeras, como a aspectos sobre el aprendizaje de E/LE (el tiempo que lo habían estudiado, su contacto y motivación respecto a la lengua y la cultura españolas, las actividades en el aula, los materiales empleados para la enseñanza o el uso de la LM en clase). La ingente información que los cuestionarios me brindan me obliga a hacer una selección razonada sobre cuáles son los aspectos que presentan mayor interés para una investigación como la presente.

Así, a partir del análisis de estos datos y después de poner en consideración los apartados de este estudio, es el momento de dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas en el apartado 2:

1) ¿Cuál es la formación de los profesores de E/LE en Grecia y, en concreto, de los de los centros de secundaria?

Los informes y, es especial, los cuestionarios y entrevistas con los profesores nos muestran que la formación de los docentes griegos es, en general, excelente. Como hemos podido comprobar, la mayoría de éstos poseen varias titulaciones universitarias y, en algunos casos, varios de ellos en Universidades españolas y sobre temas estrechamente relacionados con el E/LE. A ello, debe sumarse la continua actualización y formación a través de cursos y seminarios realizados por diversas instituciones españolas o griegas sobre E/LE. No cabe duda de que, junto a esta trayectoria, la propia experiencia docente en E/LE es, en algunos casos, un factor decisivo.

2) ¿Cuáles son las creencias de los profesores sobre la motivación de los estudiantes de E/LE?

Dado que la enseñanza tiene lugar en centros de secundaria, la relación entre el profesor y los alumnos es bastante estrecha. Sin embargo, muchas veces el profesor carece de las necesidades que motivan a los alumnos a aprender en este caso español. Sería

conveniente, en este sentido, que éstos supieran desde el momento en que empiezan a impartir clases cuáles son las necesidades de sus alumnos. En este sentido, un análisis de necesidades es perfecto para conocer el interés y la motivación que les mueve a elegir español. Es en este punto donde entran en contacto también las creencias de los profesores, pero también de alumnos, ya que el proceso de enseñanza es en sí una tarea conjunta. Así mismo, los profesores advierten que la mayoría de los alumnos presenta buena disposición a la hora de aprender y de estudiar español, si bien es verdad que muchos de éstos eligen estudiar español por el simple hecho de ser una lengua nueva y, por tanto, interesante, además de por considerarla más “fácil” que otras lenguas (alemán, francés o italiano).

3) ¿En qué medida los docentes griegos de E/LE están familiarizados con la metodología en ASL y cómo la ponen en práctica en el aula?

La mayoría de profesores están formados y conocen las investigaciones y la metodología en ASL. De hecho, están al tanto de las nuevas tendencias, como ya he reflejado a través de los comentarios anteriores sobre su formación. Sin embargo, también es verdad que la formación en cualquier campo caduca y, para ello, se requiere una constante actualización. La primera fase, por así decirlo, del conocimiento de las investigaciones teóricas es un paso previo, pero es necesario que haya una segunda fase en la que se ponga en práctica en el aula. A este respecto, una minoría del profesorado al que tuve oportunidad de conocer tenía conocimientos sobre la metodología en ASL, pero en pocas ocasiones era capaz de aplicarlo en el aula. Esto puede deberse a diversos motivos: a la falta de conocimiento de cómo aplicar la teoría en el aula o bien a cuestiones externas al proceso de enseñanza.

4) ¿Es positiva o no la visión de éstos respecto a la situación actual del E/LE en Grecia?

La opinión sobre la enseñanza de E/LE no deja de sorprender y, en especial, a los interesados que se dedican a este campo. Sin embargo, el auge y el interés de nuestra lengua se enfrentan a factores que, por desgracia, ralentizan y dificultan su evolución. Según apuntan muchos profesores, si el español sigue el ritmo de evolución que ha experimentado hasta el momento, puede llegar a convertirse en una de las lenguas, después del inglés, más

importantes en la enseñanza griega reglada y no reglada. Esto significa que deben adoptarse medidas por lo que se refiere a la situación laboral de los profesores, así como respecto a la organización de la enseñanza de E/LE en centros públicos. Como ya he comentado, hay aún aspectos que deben ser resueltos en lo que su enseñanza en el ámbito griego se refiere. En este sentido, y según he podido comprobar, la mayoría de profesorado dedicado a este campo está muy preparada y motivada; ahora bien, no se trata de una labor en solitario, sino que en ella intervienen también los alumnos y las instituciones correspondientes, de las que ya he dado cuenta.

5) ¿En qué medida el conocimiento que tienen los estudiantes griegos de otras lenguas favorece el aprendizaje de E/LE?

Es innegable que los estudiantes griegos poseen conocimiento de otras lenguas extranjeras, además de la LM. Así, como era de esperar, es el inglés la lengua que ocupa un primer lugar; es más, se trata de la lengua en la que los alumnos se defienden mejor, es decir, de la que tienen un mayor nivel de competencia tanto lingüístico como comunicativo. Por otro lado, la mayoría de estudiantes también conocen, al menos, los rudimentos de otras lenguas extranjeras como el francés, el alemán o el italiano. Cabe destacar que estoy hablando de estudiantes de secundaria y, por tanto, de edades comprendidas entre los 12 y los 16 años. Por lo que a estas lenguas se refiere, el nivel de los alumnos no es el mismo, ya que suele oscilar entre un nivel básico e intermedio. Ahora bien, partir del hecho de que los alumnos a estas edades tienen conocimiento de al menos una LE, sea cualquiera de las que he mencionado, es una ventaja de cara al aprendizaje de otras segundas lenguas. En este caso, la introducción del español en la secundaria griega, nivel en el que los estudiantes ya han estudiado y se defienden a un nivel B1 o incluso más del MCER, es muy positiva para los profesores.

Del mismo modo que existen estudios contrastivos entre español y griego, también es interesante que los profesores aprovechen el conocimiento que sus alumnos poseen de otras lenguas de cara al proceso de aprendizaje de E/LE. Pero no sólo desde el punto de vista lingüístico, sino también por lo que a los recursos y habilidades que han podido desarrollar en el aprendizaje de otras lenguas: en la medida en que hayan desarrollado más o menos esas aptitudes, será más beneficioso a la hora de enfrentarse al aprendizaje de nuevas LE.

6) ¿Cuál es la opinión de éstos respecto a los materiales empleados en el aula de español y las actividades propuestas?

La opinión respecto al uso de los materiales en el aula varía. Por un lado, hay quienes afirman que no les gustan en absoluto ni el manual ni las actividades realizadas en clase, a pesar de que este grupo es minoritario; en cambio, por otro, y parece ser la opinión más extendida, la mayoría de éstos están de acuerdo en que tanto el manual como las actividades son interesantes y divertidos. Si bien comentan que algunas de éstas suelen ser aburridas y son causa de desmotivación. Esto, desde mi punto de vista, no llegaría a suceder si el profesorado llevase a cabo, por un lado, un análisis de necesidades y, por otro, una supervisión y preparación previa de las actividades que va a realizar en clase, seguida de una reflexión (por ejemplo, a través de un diario de aprendizaje-enseñanza; ya que de este modo, y actuando el profesor también como “investigador”, podría ser capaz de reflexionar sobre el mismo proceso de A/E, para mejorarlo o modificarlo)

7) ¿En qué medida usan el español fuera del aula y en qué contextos?

He podido observar así mismo que numerosos alumnos emplean el español fuera del aula, sobre todo para contactar con otros estudiantes españoles o para navegar a través de la red. En menor grado, lo usan en la calle y en otros contextos, como en casa o con familiares. Estos resultados determinan que los alumnos están expuestos no sólo a un *input* dentro del aula, sino también fuera de ella. Este es un factor que debe ser tenido en cuenta por el profesor: si los estudiantes presentan un especial interés por usar la lengua, es lógico que también quieran utilizarla en otros contextos que no son los estrictamente reglados. Por lo tanto, si el profesor parte de esta consideración, puede ser más fácil y agradable el proceso de enseñanza, al mismo tiempo que efectivo.

8) ¿Es predominante el uso de la LM o de la lengua meta en la clase de español?

Conectado con la anterior pregunta, la gran mayoría de estudiantes afirma usar la LM en el aula, porque usar la lengua meta, sobre todo cuando desconocen aún el nuevo sistema lingüístico al que se enfrentan, es complicado y supone gran esfuerzo. Ahora bien, es una tarea que, desde mi punto de vista, compete en primera instancia al profesor. Ya apuntaba al respecto que en la medida en que el profesor organice sus clases y determine

hacer o no uso de la LM de los alumnos, también éstos se acomodarán, en consecuencia, al uso de una u otra. De hecho, parece ser que de lo que el profesor estipula al principio de curso, depende también la reacción y actuación del estudiante. Prueba de ello es que el uso de la lengua meta por el profesor, como pude comprobar en las observaciones, obliga a que los estudiantes hagan el esfuerzo de comunicarse en ésta en el aula. A pesar de que, como apuntaba, sea difícil en un principio, el objetivo, según una de las profesoras apuntaba, es que el alumno se habitúe a emplearla como medio de comunicación en la clase, para que sea capaz de utilizarla posteriormente en otros contextos no reglados.

9) ¿Qué lengua prefieren los alumnos usar: el español o el griego?

En consonancia también con el punto anterior, me ha sorprendido gratamente el resultado en torno a esta cuestión. Si bien es verdad que resulta más fácil a los alumnos que una clase de idiomas se imparta en la LM de éstos, sin embargo, quizás a la larga, lo único que se les está haciendo es un flaco favor, en el sentido de que lo que puede suponer un esfuerzo aparente al principio se convierte, consecuentemente, en una costumbre. En el caso de que el docente promueva el uso de la lengua meta estará también invitando a sus alumnos a que éstos se esfuercen por comunicarse con los rudimentos lingüísticos de los que disponen en esa lengua. Como decía antes, está favoreciendo el uso y, por tanto, ejercicio de la lengua. En cambio, si no se intenta promover el uso del español en el aula, no quiero decir que sea una actuación incorrecta, pero implica que la competencia de los alumnos quizás sea inferior a la de otros que han estado expuestos a mayor *input* de lengua tanto del profesor, en primer lugar, como del resto de compañeros, en segundo lugar. De esta manera, volviendo a lo que comentaba al principio de esta cuestión, la conclusión al respecto refleja la tendencia a preferir el uso de la lengua meta, el español, en el aula (se entiende tanto por el alumno, como por el profesor). De hecho, la actuación de los primeros estará condicionada, por consiguiente, por la de los segundos. Ahora bien, y las observaciones lo corroboraron, algunas profesoras no usaban la LM en el aula, de modo que sus alumnos tampoco se esforzaban en usarlo como vehículo de comunicación ni siquiera para pedir información o preguntar sobre el significado de una palabra. En ese caso, un conocimiento previo por parte del profesor sobre las necesidades y preferencias de sus alumnos habría sido de gran ayuda para saber cómo guiar las clases.

En definitiva, los resultados tanto de la revisión bibliográfica como de la investigación práctica son en conjunto prueba fehaciente de que el E/LE en Grecia está experimentando un fenómeno de expansión sin precedentes. No sólo lo han demostrado los datos que he ido aportando a lo largo de la presente investigación, sino también los trabajos publicados en torno al tema. En este marco, por tanto, creo que es necesario profundizar en la medida de lo posible en los campos aún vírgenes de la ASL aplicada al español para griegos. De hecho, tal y como demuestran los resultados obtenidos, debe seguir investigándose en torno a esas cuestiones, adoptando como modelos el *análisis de la actuación* y el *análisis del discurso*. Ambos modelos teóricos, y en especial el último de ellos, constituyen dos caminos que, en mi opinión, pueden llegar a ser muy productivos aplicados al campo de la ASL, en general, y al campo del E/LE a griegos, en particular.

Por otro lado, no debe olvidarse que el presente trabajo deja abierta la posibilidad de hacerse extensible un estudio más amplio en el campo de la enseñanza media reglada, así como a otras enseñanzas regladas (Universidad y la futura implantación del E/LE en la educación primaria). En este sentido, usar como instrumentos los diversos modelos de análisis para observar e investigar el proceso de enseñanza de E/LE en los diferentes contextos a los que ya me he referido sigue siendo un campo inexplorado, sobre todo aplicado al E/LE para hablantes grecófonos. Razón de más para que ésta sea una de las líneas de investigación que, esbozada ya de algún modo en la presente memoria, queda abierta de cara a futuros trabajos en este campo.

Está claro que, en ese sentido, el presente trabajo esboza una línea de actuación tanto en el campo de la investigación, por lo que a su vertiente teórica se refiere, como en el de la docencia, en su parte aplicada, para el desarrollo de futuros estudios relacionados con el análisis de la actuación y del discurso.

## 9. BIBLIOGRAFÍA

### 9.1. Bibliografía general

- AA.VV. (2000): *Cuadernos Cervantes*, 29, Especial “Lingüística contrastiva” (aplicada a la enseñanza de E/LE para alumnos alemanes, franceses, ingleses, italianos, suecos y portugueses).
- AMADOR LÓPEZ, M. y J.M. RODRÍGUEZ (2001): “Lingüística contrastiva: bosquejo de errores frecuentes en la enseñanza de español a arabófonos”, *Cuadernos Cervantes*, 31, Madrid, pp. 39-43.
- BARALO, M., (1996): *Errores y fosilización*, Universidad Antonio de Nebrija, col. Aula de Español, Madrid
- BARALO, M., (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*, Arco, Madrid.
- BARALO, Marta (1996): *Errores y fosilización*, Universidad Nebrija, Madrid
- BARALO, Marta (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*, Arco, Madrid.
- BLANCO PICADO, A.I. (2002): “El error en el proceso de aprendizaje”, *Cuadernos Cervantes*, 38, Madrid, pp. 12-20.
- CAMPS, Anna (coord.) (2001): *El aula como espacio de investigación y reflexión: investigaciones en didáctica de la lengua*, Graó, Barcelona.
- CARABELA (2002): nº 51 y 52, *La lingüística contrastiva en la enseñanza del español como lengua extranjera I y II*, SGEL, Madrid.
- CHAUDRON, C. (1988): *Second language classrooms: research on teaching and learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- CHAUDRON, C. (1998): “La elección y el uso de idiomas en el aula: perspectivas desde la investigación”, University of Hawai'i en MORENO, F., M. GIL, K. ALONSO y M. MÉNDEZ (eds.), pp. 19-43.
- CHAUDRON, C. (2000): “Métodos actuales de investigación en el aula de segundas lenguas”, en C. MUÑOZ, *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, Ariel, Barcelona, pp. 127-161.
- CORDER, S. P. (1967): "La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda", en LICERAS, J. M. (comp.) (1991): *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Visor, Madrid.
- CORDER, S. P. (1971): “Idiosyncratic Dialects and Error Analysis”, *International Review of Applied Linguistics*, vol. 9, nº 12, Longman, London, pp. 147-60. (Traducción al español: “Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores”, en J. Muñoz Liceras (comp.) (1991), *La adquisición de las lenguas extranjera*.
- CORDER, S. P. (1974): “Error Analysis”, en J.P. Allen y S.Pit Corder (eds.), *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, vol. 3, *Techniques in Applied Linguistics*, Oxford University Press, London, pp. 122-154.

- CORDER, S. P. (1981): *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press, Oxford.
- DÖRNYEI, Z. (2009): *The L2 motivational self system*, en Z. Dörnyei y E. Ushioda (Eds.) *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9–42), Multilingual Matters, Tonawanda, NY.
- DÖRNYEI, Z. (ed.) (2003): *Attitudes, orientations, and motivations in language learning: advances in theory, research, and applications*, Blackwell, Oxford.
- DÖRNYEI, Z. y R. SCHMIDT (eds.) (2001): *Motivation and second language acquisition*, Honolulu, HI: Second Language Teaching y Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa.
- ECHAGÜE BURGOS, J. (2002): “Lingüística contrastiva vascoespañola (fonética y morfosintaxis)”, *Cuadernos Cervantes*, 41, Madrid, pp. 18-25.
- ELLIS, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (2005): *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes* (Traducción española de Gonzalo Abio, Javier Sánchez y Agustín Yagüe para la Biblioteca Virtual RedELE, MEC, nº 5, 2006) (Disponible también en: <http://www.sgci.mec.es/redele/Biblioteca2006/index.shtml>).
- ELLIS, R. (ed.) (1987): *Second Language Acquisition in Context*, Prentice-Hall, Englewood.
- ELLIS, R. (ed.) (2002): *Form-Focused Instruction and Second Language Learning*, Blackwell, Oxford.
- ELLIS, R. with contributions from Sandra Fotos *et al.* (1999): *Learning a second language through interaction*, John Benjamins, Amsterdam.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. (1995): *El análisis contrastivo: historia y crítica*, Universidad de Valencia, Valencia, col. Documentos de Trabajo del Centro de Comunicación Interlingüística e Intercultural del Departamento de Teoría de los Lenguajes, vol 1.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1996): *Estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera*, Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, col. Aula de Español.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Edelsa, Madrid.
- FERNÁNDEZ, S. (2000): “Corrección de errores en la expresión oral”, *Carabela*, 47, SGEL, Madrid.
- FRIES, C. (1945): *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Harbor, London
- GALINDO MERINO, M<sup>a</sup> M. (2010): *La alternancia lingüística L1/L2 en el aprendizaje de español como lengua extranjera* (Tesis doctoral), Universidad de Alicante, Alicante.
- GASS, S. M. y L. SELINKER (1994): *Second Language Acquisition: An Introductory Course*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale (NJ).
- GOLGOVA, T. (2001): “Lingüística contrastiva: la enseñanza de español a rusohablantes”, *Cuadernos Cervantes*, 31, Madrid, pp. 44-48.



- GÓMEZ ASENCIO, J. y J. SÁNCHEZ LOBATO (dir.) (2001): *Interferencias, cruces y errores, Forma nº 2*, SGEL, Madrid.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Edelsa/ Publicaciones del I. Cervantes, Madrid.
- JIMÉNEZ RAYA, M. (1994): “El papel del diario en el aprendizaje de lenguas extranjeras”, *RESLA*, 10, Madrid, pp. 121-135.
- KRASHEN, S. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon, Oxford.
- LADO, R. (1957): *Linguistics Across Cultures*, University of Michigan Press, Ann Arbor.
- LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. (1991): *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Londres: Longman. (Traducción al español: (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segunda lengua*. Madrid: Gredos).
- LASAGABASTER, D. (ed.) (2004): *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*, ICE Barcelona, Barcelona.
- LONG, M. H. (2000): *Problems in Second Language Acquisition*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah (NJ).
- LUGO MIRÓN, S. (2007): *Programación de un curso de expresión oral*, Ediciones del Orto, Madrid.
- MADRID, D. (1998): *Guía para la investigación en el aula de idiomas*, Grupo Editorial Universitario, Granada.
- MANCHÓN, R. M. y L. MURPHY (2002): *An introduction to second language acquisition research*, Universidad de Murcia, Murcia.
- MARTÍN MARTÍN, J. M. (2000): *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- MITSI, N. (1988): *Principios básicos y métodos de lingüística aplicada*, Gutenberg, Atenas.
- MUÑOZ, C. (2002): *Aprender idiomas*, Paidós, Barcelona.
- MUÑOZ, C. (ed.) (2000): *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, Ariel, Barcelona.
- NORRISH, J. (1983): *Language learners and their errors*, Macmillan, London.
- NUNAN, D. (1989): *Understanding Language Classroom*, Prentice Hall International, Great Britain.
- NUNAN, D. (1991): “Methods in second language classroom-oriented research. A critical review”, *Studies in Second Language acquisition*, 13, pp. 249-274.
- NUNAN, D. (1992): *Research Methods in Language Learning*, Cambridge University Press, New York.

- PASTOR CESTEROS, S. (2003): “El habla para extranjeros. Su papel en el aprendizaje de segundas lenguas”, *Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA)*, vol. 16, pp. 251-271.
- PASTOR CESTEROS, S. (2004): *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, Alicante: Universidad de Alicante.
- PASTOR CESTEROS, S. y V. SALAZAR GARCÍA (eds.) (2001): *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, Anexo 1 de *Estudios de Lingüística*, Universidad de Alicante, Alicante.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (2003). “Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores”, en *Lingüística en la red*, Universidad de Alcalá. (Disponible en: [http://www2.uah.es/linred/articulos\\_pdf/LR\\_articulo\\_051120032.pdf](http://www2.uah.es/linred/articulos_pdf/LR_articulo_051120032.pdf))
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (ed.) (1999): *Lingüística contrastiva y análisis de errores*, Edinumen, Madrid.
- PIENEMANN, M. (1998): *Language Processing and Second Language Development: Processability theory*. John Benjamins, Amsterdam.
- RÁBANO LLAMAS, M. F. (2008): *Investigar enseñando lenguas extranjeras: análisis, reflexiones y ejemplos prácticos*, Edición de "AACHE", Guadalajara
- REYES, G. (1995): *El abecé de la pragmática*, Arco Libros, Madrid.
- RIBAS, R. y A. D'AQUINO (2004): *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?*, Edelsa, Madrid.
- SALAZAR GARCÍA, V. (2004): *Adquisición de segundas lenguas (Guía bibliográfica 1957-2001)*, Granada Lingüística, Granada.
- SÁNCHEZ LOBATO, J. e I. SANTOS GARGALLO (dir.) (2004): *Vademécum para la enseñanza del español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, II parte: “El proceso de aprendizaje”, pp. 261-446.
- SANTOS GARGALLO, I. (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Síntesis, Madrid.
- SANTOS GARGALLO, I. (2004): “El análisis de los errores en la interlengua del hablante no nativo”, en Sánchez Lobato J. e I. Santos Gargallo (dir), *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, pp. 391-410.
- SELINKER, L. (1972): “Interlanguage”, en *International Review of Applied Linguistics*, 10.3: 209-31. (Traducción al español: “La interlengua”, en J. Muñoz Licerias (comp.) (1991), *La adquisición de las lenguas extranjera*. Visor, Madrid, pp. 79-101).
- TORIJANO PÉREZ, J. A. (2004): *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*, Arco, Madrid, Cuadernos de Didáctica del Español/LE.
- VÁZQUEZ, G. (1987): “Hacia una valoración positiva del concepto del error”, en *Actas de las Jornadas Internacionales del E-LE*. Ministerio de Cultura, Madrid, pp. 151-162.

- VÁZQUEZ, G. (1991): *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*, Peter Lang, Frankfurt.
- VÁZQUEZ, G. (1999): *¿Errores? ¡Sin falta!*, Edelsa, Madrid.
- VILLANUEVA, M. Y NAVARRO, I. (ed.) (1997): *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Universitat Jaume I, Castelló de la Plana.

## 9.2. Situación del español en Grecia

- CABEZUELA, M, MARESMA, J. y MAESTRO, O. R. (2002): “La situación del español en Grecia”, en *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 26: 23-28.
- BÁDENAS DE LA PEÑA, P. (2005, marzo 8): “La demanda de la enseñanza del español ha aumentado durante los últimos años”, *To Vīma*.
- BÁDENAS DE LA PEÑA, P. (2006, mayo): “El irresistible ascenso el español en Grecia”, *Dianázo* n° 463.
- KOUTI, M. (2005): “El español en Grecia: Principales dificultades de los estudiantes griegos en el aprendizaje de E/LE”. In *XV Congreso Internacional de la AEPE “400 años de Don Quijote: Pasado y perspectivas de futuro”*, Universidad de Valladolid: Valladolid, pp. 293-304.
- KOUTI, M. (2009, julio 2): “Entrevista a Eusebi Asenya Prat, Director del Instituto Cervantes en Atenas”, en [http://www.ispania.gr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=825&Itemid=107&limitstart=1](http://www.ispania.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=825&Itemid=107&limitstart=1)
- LEONTARIDI, E. y PÉREZ BERNAL, R.M. (2008): “El español como lengua extranjera en el ámbito griego”, *Boletín ‘A los 4 vientos’*, N° 7 (verano de 2008), Ediciones SM: Madrid (Disponible también en: <http://www.sm-ele.com/boletin/n7.htm>).
- LEONTARIDI, E. (2009): "Datos, tendencias y perspectivas en relación con la situación del español en el sistema educativo griego", en *Méntoras*, Atenas: Instituto Pedagógico n° 11, pp. 197-221.
- LUJÁN CASTRO, J. (2002): “La enseñanza del español como lengua extranjera en Europa: Datos generales y propuestas para su mejora”. *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2002*. Barcelona: Círculo de Lectores / Plaza & Janés. (Disponible también en : [http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario\\_02/](http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_02/)).
- MECYD, Consejería de Educación, Embajada de España (2003, noviembre): *Cuadernos de Italia y Grecia*, n° 3, revista editada por Secretaría General Técnica, Roma (Disponible también en: <http://www.educacion.es/exterior/it/it/publicaciones/cuadernos03.pdf>)
- MECYD, Consejería de Educación, Embajada de España (2005, julio): *Cuadernos de Italia y Grecia*, n° 4, revista editada por Secretaría General Técnica, Roma (Disponible también en: <http://www.educacion.es/exterior/it/it/publicaciones/cuaderno04.pdf>)
- MECYD, Consejería de Educación, Embajada de España (2006, diciembre): *Cuadernos de Italia y Grecia*, n° 5, revista editada por Secretaría General Técnica, Roma (Disponible también en: <http://www.educacion.es/exterior/it/it/publicaciones/cuaderno05.pdf>)
- MECYD, Consejería de Educación, Embajada de España (2007, diciembre): *Cuadernos de Italia y Grecia*, n° 6, revista editada por Secretaría General Técnica, Roma (Disponible también en: <http://www.educacion.es/exterior/it/it/publicaciones/cuaderno06.pdf>)

- MECYD, Consejería de Educación, Embajada de España (2008, diciembre): *Cuadernos de Italia y Grecia*, nº 7, revista editada por Secretaría General Técnica, Roma (Disponible también en: [http://www.educacion.es/exterior/it/es/publicaciones/CUADERNOS07\\_WEB\\_NIPO\\_660-08-414-5.zip](http://www.educacion.es/exterior/it/es/publicaciones/CUADERNOS07_WEB_NIPO_660-08-414-5.zip))
- MECYD, Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania, (diciembre de 2009): *Mediterráneo*, nº 1, (Disponible también en: <http://www.educacion.es/exterior/it/es/publicaciones/Mediterraneo2009.pdf>).
- Memoria del Instituto Cervantes 2002-03.* (Disponible también en: [http://www.cervantes.es/sobre\\_instituto\\_cervantes/memoria\\_2002\\_2003.htm](http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/memoria_2002_2003.htm)).
- Memoria del Instituto Cervantes 2003-04.* (Disponible también en: [http://tic.cervantes.es/sobre\\_instituto\\_cervantes/memoria\\_2003\\_2004.htm](http://tic.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/memoria_2003_2004.htm)).
- Memoria del Instituto Cervantes 2004-05.* (Disponible también en: [http://tic.cervantes.es/sobre\\_instituto\\_cervantes/memoria\\_2004\\_2005.htm](http://tic.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/memoria_2004_2005.htm)).
- Memoria del Instituto Cervantes 2005-06.* (Disponible también en: [http://tic.cervantes.es/sobre\\_instituto\\_cervantes/memoria\\_2005\\_2006.htm](http://tic.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/memoria_2005_2006.htm)).
- Memoria del Instituto Cervantes 2006-07.* (Disponible también en: [http://tic.cervantes.es/sobre\\_instituto\\_cervantes/memoria\\_2006\\_2007.htm](http://tic.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/memoria_2006_2007.htm)).
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (1995): “La enseñanza del español como lengua extranjera”, en Marqués de Tamarón (dir.), *El peso de la lengua española en el mundo*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Valladolid, 195-233.
- EDINUMEN. (2009 septiembre): “Entrevista a la profesora Natividad Peramos Soler” disponible en [http://www.edinumen.es/index.php?option=com\\_content&task=view&id=304&Itemid=38&lang=es](http://www.edinumen.es/index.php?option=com_content&task=view&id=304&Itemid=38&lang=es)
- PONCE MARTÍN, M.C. (2007): “La enseñanza del español en el sistema educativo griego”. *Cuadernos de Italia y Grecia*, 6, 33-42. Roma: Ministerio de Educación y Ciencia, Consejería de Educación y Ciencia, Embajadas de España en Italia y Grecia. (Disponible también en: <http://www.mec.es/sgci/it/it/publicaciones/cuaderno06.pdf>)

### 9.3. Estudios específicos contrastivos/análisis de errores en español y griego

- ALEXOPOULOU, A. (2005): “La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras”, Ediciones Clásicas, Atenas, pp. 7-30
- ALEXOPOULOU, A. (2005): “Aproximación al tratamiento del error en la clase de e/le desde la perspectiva del análisis de errores”, *Estudios de Lingüística Aplicada* (ELA), Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional Autónoma de México 41, México, pp. 101-125.
- ALEXOPOULOU, A. (2005): “El error: un concepto clave en los estudios de adquisición de segundas lenguas”, *Revista de Lingüística Aplicada* (RLA)) Departamento de Español, Facultad de Humanidades y Arte, Universidad de Concepción, Chile, pp. 75-92.
- ALEXOPOULOU, A. (2005): *Contribución al estudio de los estudios morfosintácticos en la interlengua escrita de aprendientes de español de origen griego*, Universidad de Atenas (Inédita).
- ALEXOPOULOU, A. (2006): “Análisis de errores seudolongitudinal en la interlengua escrita de hablantes no nativos de español de origen griego”. *Studies in Contrastive*

- Linguistics*, Proceedings of the 4th International Contrastive Linguistics Conference, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, pp. 31-43.
- ALEXOPOULOU, A. (2006): “Análisis de la evolución interlingüística y jerarquía de las dificultades en la interlengua escrita de aprendientes de español de origen griego”. *Revista española de Lingüística Aplicada* (RESLA), 19, pp. 9-28.
- ALEXOPOULOU, A. (2006): «Los criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva», *Porta Linguarum*, Universidad de Granada, Granada, 5, pp. 17-35.
- ALEXOPOULOU, A. (2007): “Errores interlingüales e intralingüales en la interlengua escrita de aprendientes griegos de E/LE. El papel de la transferencia en la construcción de la interlengua”, XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas, París.
- ALFA, N. (2004): *Ideas y representaciones de aprendices griegos que estudian ELE* (Memoria de Máster – Universidad de Barcelona), *Biblioteca virtual redELE*, nº 3 (primer semestre de 2005), Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, (Disponible en: <http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca2005/alfa.shtml>).
- APOSTOLU-PANARÁ, ATH. (1996): “El aprendizaje del griego moderno por angloparlantes. Elementos de intervención fonológica”, *El griego moderno como lengua extranjera*, Fundación Gulandri-Horn, Atenas, pp. 151-161.
- CABEZUELO MARTÍN, M. (2005): *Creencias y actitudes de alumnos griegos sobre el aprendizaje oral del español* (Memoria de Máster – Universidad de Barcelona), *Biblioteca virtual redELE*, nº 5 (primer semestre 2006). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. (Disponible también en: <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2006/MargaritaCabezuelo.shtml>).
- CASTELLANO VEGA, I. (2006): *Análisis de necesidades e implicaciones a nivel institucional del área geográfico-cultural, de centro y de aula* (Tesis doctoral – Universidad de Barcelona), *Biblioteca virtual redELE*, nº 6 (segundo semestre 2006). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, (Disponible también en: <http://www.mec.es/redele/Biblioteca2006/ICastellanos.shtml>).
- FOUNTOPOULOU, M. Z. (2001): “La enseñanza del idioma español a estudiantes griegos: elementos de la lengua madre que ayudan en el aprendizaje de la lengua extranjera”, *Parousía*, nº 13, Brasil, (Disponible también en: <http://www.hispanista.com.br/revista/artigo77esp.htm>).
- FOUNTOPOULOU, M. Z. (2002): “La enseñanza del idiomas español a griegos: fundamento teórico y práctica didáctica”, *Revista Hispanista*, Brasil (disponible también en: <http://www.hispanista.com.br/revista/artigo77esp.htm>).
- HERNÁNDEZ DE LA FUENTE, D. (2001): “Lingüística contrastiva hispano-helénica: una aproximación a la enseñanza del español a hablantes de griego moderno”, *Cuadernos Cervantes*, 32, pp. 19-31.
- JORGE ÁLVAREZ, CARMEN DOLORES (1998): *Fonética y fonología comparadas del español y del griego moderno*, tesina inédita, Universidad de la Laguna, Facultad de Filología, Dpto. de Filología Clásica.
- KOUTI, M. (2006), “Estudio fonológico contrastivo del griego moderno y español: una aproximación”. In *VI Seminario de Filología Clásica*, Universidad de Oviedo, España (Disponible también en: [http://mediateca.uniovi.es/web/mediateca/visor2/-/journal\\_content/56\\_INSTANCE\\_iV9s/10910/83812](http://mediateca.uniovi.es/web/mediateca/visor2/-/journal_content/56_INSTANCE_iV9s/10910/83812).)
- KOUTI, M. (2008): “Reseña” de Leontaridi, Elena and Pérez Bernal, Rosa María, “*Clave del español para hablantes de griego*”, Ediciones SM-Ediciones Patakis, Madrid-Atenas,

- Ogigia-Revista de Estudios Hispánicos, no. 4 Julio 2008, pp 71-72. (Disponible también en: [http://www.ogigia.es/OGIGIA4\\_files/OGIGIA4\\_Kouti.pdf](http://www.ogigia.es/OGIGIA4_files/OGIGIA4_Kouti.pdf))
- KOUTI, M. (2009): Dimoula, Lefki and Ron, Ana Isabel, “Diccionario español-griego. Expresiones e Idiomatismos”, Ed. Kauffmann, Atenas, en *Porta Linguarum*, Enero 2009, pp.215-217. (Disponible también en: [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero11/R5\\_M%20Kouti.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero11/R5_M%20Kouti.pdf))
- KOUTI, M. (2010): “Problemas perceptivos de la estructura silábica del español por aprendices griegos de E/LE”, redELE n° 19 (Disponible también en: <http://www.educacion.es/redele/RevistaJunio2010/KoutiredELEfinal.pdf>).
- LEONTARIDI, E. (2006): “HOLA 'H TIIOTA!; de perlas lingüísticas y lindezas semejantes: el caso de los Falsos Amigos”. Leontaridi, E., E. Balassi & K. Spanopoulou (eds.), *Actas de la «Jornada dedicada a la lengua alemana, italiana y española»*, Focus on Health, Atenas, pp. 266-272.
- LEONTARIDI E. (2008 [2001]): *Los tiempos del pasado del indicativo en español y en griego moderno*, (tesis doctoral – Universidad de Salamanca), en *Biblioteca virtual redELE*, n° 9 (segundo semestre 2008). (Disponible también en: <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2008/Leontaridi.shtml>)
- LEONTARIDI, E., N. PERAMOS SOLER Y M. RUIZ MORALES (2003): “La competencia lingüística de los candidatos griegos en los exámenes DELE del estado español. Análisis y clasificación de errores en la expresión escrita. Propuestas didácticas”, en *Actas del XIV Congreso de la Asociación Griega de Lingüística Aplicada sobre «Avances en la Investigación sobre Adquisición y Enseñanza de Lenguas»*, GALA, Tesalónica.
- LEONTARIDI, E., E. BALASSI Y K. SPANOPOULOU (eds.) (2006): *Actas de la «Jornada Dedicada a la Lengua Alemana, Italiana y Española»*, Focus on Health, Atenas.
- LEONTARIDI, E., K. SPANOPOULOU, A. GEORGOUNTZOU, S. EVANGELIDOU, M. IELO, E. MPALASSI, N. TASSOPOULOU Y E. TSITOU (eds.) (2008): *Proceedings of the 1st International Conference «Language in a changing world»*, Vol. I, L.C. of the University of Athens, Atenas.
- LEONTARIDI, E. y PÉREZ BERNAL, R.M. (2008): “*Ayer estudiaba todo el día porque tenía una problema*: puntos problemáticos de la gramática española para griegos”. *Cuadernos de Italia y Grecia*, 7 (Diciembre 2008). Roma: Ministerio de Educación y Ciencia, Consejería de Educación y Ciencia, Embajadas de España en Italia y Grecia. (Disponible en: <http://www.mec.es/exterior/it/es/publicaciones/revistas.shtml>)
- LEONTARIDI, E. (2008): “*Ayer estudiaba toda la tarde, sin parar. Seguro que apruebo...* Variaciones sobre un mismo tema: el aspecto gramatical en español y en griego moderno”. *RedELE*, n° 12, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid (Disponible en: <http://www.mec.es/redele/Revista12/Leontaridi.pdf>).
- LEONTARIDI, E. (2009): “‘Antes’, ‘hace’ y su extraña familia: una aproximación a los errores de alumnos griegos en el campo de los marcadores temporales españoles”. *Actas del XXVII Congreso Internacional de AESLA: “Modos y formas de la comunicación humana”*, Ciudad Real.
- LEONTARIDI, E., PERAMOS SOLER, N. y RUIZ MORALES, M. (2007): “AMISTADES PELIGROSAS: Una aproximación teórica y una clasificación práctica de los *falsos amigos* entre el español y el griego moderno”. *OGIGIA. Revista electrónica de estudios hispánicos* N° 2 (julio de 2007), pp. 77-89. (Disponible también en: <http://www.ogigia.es/OGIGIA2.html>).
- LÓPEZ JIMENO, A. (2000): “Algunos ‘falsos amigos’ del aprendiz de griego (moderno) hispano-hablante”, *Apuntes*, pp. 15-17.



- MAGADÁN OLIVES, M. T. (2003): “[Ni idiotas ni energúmenos, pero sí hipócritas. Falsos primos y contrapréstamos en griego moderno](#)”, en *Quaderns: revista de traducció*, Barcelona, Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, nº 9 (2003), pp. 75-91 (Disponible en: <http://ddd.uab.cat/record/2786>).
- MARCOS SAGRADO, A. M. (2006): *El aprendizaje cooperativo: diseños de una unidad didáctica y observaciones sobre su aplicación práctica en grupo de estudiantes griegos* (Memoria de Máster, Universidad de Nebrija), *Biblioteca virtual redELE*, nº 8 (segundo semestre 2007). Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. (Disponible también en: <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2007/AnaMarcos/AnaMarcos.pdf>).
- PÉREZ BERNAL, M. R. (2001): *Las subordinadas completivas. Propuesta didáctica para alumnos de griegos de ELE* (Memoria de máster, Universidad de Nebrija), *Biblioteca redELE*, nº 9 (segundo semestre 2008), Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid (Disponible también en: <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2008/RosaPerez.shtml>).

#### 9.4. Materiales de E/LE para helenófonos

- ALONSO, R., CASTAÑEDA, A., MARTÍNEZ, P., MIQUEL, L., ORTEGA, J., Y RUIZ, J. P. (2005), *Gramática básica del estudiante de español*, versión griega a cargo de RON, A.I. (2005).” (AA.VV.), Difusión / Atenas: Grivas, Barcelona.
- CONSOLAR, P. y ROLDÁN LUCENO, M. (2005): *Manual de gramática española*, Ediciones Efstathiadis Group S.A., Atenas.
- ISABEL JIMENO PANÉS Y ESPERANZA VIVANCOS ALLEPUZ (1991): *Gramática española / Ισπανική γραμματική* (para estudiantes griegos), Ed. Stefanos BASILOPOULOS, Atenas
- LEFKÍ DIMOULA, LEONOR QUINTANA Y ANA ISABEL RON (2008) *Diccionario de expresiones e idiomatismos* (español/griego). Ed. KAUFMANN, Atenas
- LEONTARIDI, Eleni y PÉREZ BERNAL, R. M. (2008): *Claves del español para hablantes de griego*, Ediciones SM-Ediciones Patakis, Madrid-Atenas.
- MARTÍN PERIS E., SANS N., CASTAÑEDA A., GARMENDIA A., MARTÍNEZ GILA P., MIQUEL L., MARTÍNEZ M. (2005): *Gente*, Editorial Difusión/ Patakis, Atenas (Disponible en: [http://www.difusion.com/catalogo/3/gente\\_nueva\\_edicion.html](http://www.difusion.com/catalogo/3/gente_nueva_edicion.html))
- MIKROS, G., E. LEONTARIDI, F. EROTAS Y A. MARTÍNEZ DÍEZ (2005), *Webcast (material didáctico multimedia)* para la Unidad Temática “ISP12: Comprensión de la Lengua y la Cultura: del latín a la lengua española” – Programa de Estudios ‘Lengua y Cultura Española’, Universidad Abierta de Grecia, Patras.
- PÉREZ BERNAL, R. M. (1999): *Gramática española para estudiantes griegos. Nivel inicial*, Polyglot, Atenas.
- PÉREZ BERNAL, R. M. (1999): *Gramática española para estudiantes griegos. Nivel intermedio*, Polyglot, Atenas.
- PÉREZ BERNAL, R. M. (1999): *Gramática española para estudiantes griegos. Nivel superior*, Polyglot, Atenas.
- PÉREZ BERNAL, R.M. y Leontaridi, E. (2008): *Español para hablantes de griego*, Colección Contrastes. SGEL, Madrid.
- TRIANAFYLLOU, S. (2005): *Apuntes de la clase de español 1*, Editorial Medusa, Atenas
- TRIANAFYLLOU, S. (2006): *Apuntes de la clase de español 2*, Editorial Medusa, Atenas

#### 9.5. Instituciones educativas griegas y españolas

- Portales electrónicos

AGROPACIÓN HELENOHISPANA DE ATENAS.

[Ελληνοϊσπανικός Σύνδεσμος Αθηνών (1980): <http://www.hispanohelena.gr>]

ASPE Asociación de profesores de español e Hispanistas en Grecia (1991) en: <http://users.otenet.gr/~aspegr/>

CENTRO HELENOHISPANO DE CULTURA EN SALÓNICA “Federico García Lorca”)

[Ελληνοϊσπανικό Κέντρο Πολιτισμού Θεσσαλονίκης “Federico García Lorca” (1990): <http://www.centrolorca.gr/>].

CENTRO NACIONAL DE CERTIFICACIÓN DE LENGUAS.

[ΚΠΓ Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας: [http://www.ypepth.gr/el\\_ec\\_page8591.htm](http://www.ypepth.gr/el_ec_page8591.htm)].

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN – ASESORÍA TÉCNICA EN GRECIA (oficina del Ministerio de Educación y Ciencia español en Italia y Grecia. Disponible en: <http://www.mec.es/exterio/gr/es/home/index.shtml>)

INSTITUTO CERVANTES de Atenas (Disponible en: <http://atenas.cervantes.es/>).

ISPANIA (Portal sobre la cultura hispánica y helena en: <http://www.ispania.gr/>).

MEC (página sobre el Portfolio Europeo de las Lenguas: <http://aplicaciones.mec.es/programas-europeos/jsp/plantilla.jsp?id=343>)

MINISTERIO NACIONAL DE EDUCACIÓN Y DE ASUNTOS RELIGIOSOS. (ΥΠΕΠΘ – Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων: <http://www.ypepth.gr>)

ORGANISMO NACIONAL DE RECONOCIMIENTO DE TÍTULOS ACADÉMICOS Y DE INFORMACIÓN.

[ΔΟΑΤΑΠ – Διεπιστημονικός Οργανισμός Αναγνώρισης Τίτλων Ακαδημαϊκών και Πληροφόρησης: <http://www.doatap.gr/>]

PROYECTO PISA (Disponible en: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf>).

REDELE (Red electrónica de didáctica de español como lengua extranjera) en línea: <http://www.sgci.mec.es/redele/index.shtml> y la Didactiteca del Centro Virtual Cervantes en línea: <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/>

SECRETARÍA GENERAL DEL SERVICIO DE ESTADÍSTICA DE GRECIA.

[Γενική Γραμματεία Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας Ελλάδος: <http://www.statistics.gr/>].

SOCIEDAD DE GRIEGOS HISPANISTAS.

[Εταιρεία Ελλήνων Ισπανιστών (1997): <http://homepages.pathfinder.gr/hispanistasgr/>].

- Revistas

EURYDICE (The information network on education in Europe): <http://www.eurydice.org>[Específica para Grecia se puede consultar en línea: <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/ByCountryResults?countryCode=EL>]

SOLLATINO (Edición de la revista hispanófona en Atenas: <http://sollatino.gr/ell/>)



• Páginas de departamentos de Español (Universidades griegas)

Universidad de Corfú, Departamento de *Lenguas extranjeras, Traducción e Interpretación* – “Especialización en lengua española y cultura y su didáctica como lengua extranjera”.  
[Ίόνιο Πανεπιστήμιο (Κέρκυρα), Τμήμα Ξένων Γλωσσών, Μετάφρασης και Διερμηνείας – «Ειδικευση Ισπανικής γλώσσας και πολιτισμού και η διδακτική της ως ξένης»]: [http://www.dflti.ionio.gr/current/spanish\\_el.htm](http://www.dflti.ionio.gr/current/spanish_el.htm)]

Departamento de *Filología Italiana*, Universidad Aristóteles de Tesalónica.  
[Τμήμα Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ)]: <http://www.auth.gr/itl>]

Asociación panhelénica de Licenciados en *Filología Hispánica* de la Universidad Kapodistriáka de Atenas.

[ΠΑ.Σ.Π.Ι.Φ. – Πανελλήνιος Σύλλογος Πτυχιούχων Ισπανικής Φιλολογίας του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών: [aplifhi@yahoo.gr](mailto:aplifhi@yahoo.gr)]

Asociación panhelénica de Graduados en *Lengua y Cultura españolas* de la Universidad Abierta de Grecia.

[ΠΑ.ΣΥ.ΑΠ.ΙΣΠ. – Πανελλήνιος Σύλλογος Αποφοίτων Ισπανικής Γλώσσας και Πολιτισμού του ΕΑΠ: [Licenciados.isp@gmail.com](mailto:Licenciados.isp@gmail.com)]

Asociación panhelénica de estudiantes de Lengua y cultura españolas de UAG.

[ΠΑ.ΣΥ.ΦΟΙ.ΙΣΠ. – Πανελλήνιος Σύλλογος Φοιτητών Ισπανικής Γλώσσας και Πολιτισμού του ΕΑΠ: (Τ.Θ. 85012 – Πειραιάς 18052): [eap.isp@gmail.com](mailto:eap.isp@gmail.com)]

Embajada de España en Atenas: <http://www.mae.es/Embajadas/Atenas/es/home>



# Cuestionario a estudiantes de E/LE en centros públicos griegos



ANEXO 1



## CUESTIONARIO A ESTUDIANTES DE E/LE

### EN CENTROS PÚBLICOS GRIEGOS

(Estudiantes de E/LE en Grecia)

Alberto Rodríguez Lifante  
(Universidad de Alicante)

ΗΛΙΚΙΑ:



#### ΠΡΟΣΟΧΗ

Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, σημείωσε με X την επιλογή που σε αντιπροσωπεύει και απάντησε στις ερωτήσεις.

[Para rellenar el cuestionario, anota con X la opción que te representa y contesta a las preguntas]

1. Εκτός από τη μητρική σου γλώσσα (ελληνική)\*, ποιες άλλες γλώσσες μιλάς;  
[Además de tu lengua materna (griego), ¿qué otras lenguas hablas?]

Γλώσσες (Lenguas)	Επίπεδο (Nivel)			
	Βασική γνώση (Básico)	Μέτρια γνώση (Intermedio 1)	Καλή γνώση (Intermedio 2)	Πολύ καλή γνώση (Avanzado)
Αγγλικά (Inglés)				
Γαλλικά (Francés)				
Ιταλικά (Italiano)				
Γερμανικά (Alemán)				
Άλλες (Otras):				

\* Σε περίπτωση που η μητρική σου γλώσσα δεν είναι τα ελληνικά, σημείωσέ τα στο τετραγωνάκι με τις Άλλες γλώσσες.

[En el caso de que el griego no sea tu lengua materna, anótalo en la casilla de *Otras lenguas*]



2. Πόσο καιρό μαθαίνεις ισπανικά;

[¿Cuánto tiempo hace que estudias español?]

α) Από 1 ως 6 μήνες.

[De 1 a 6 meses].

β) Από 6 ως 12 μήνες.

[De 6 a 12 meses].

γ) Πάνω από 1 χρόνο.

[Más de 1 año].

3. Γιατί μαθαίνεις ισπανικά;

[¿Por qué estudias español?]

α) Για να τα χρησιμοποιώ με φίλους.

[Para usarlo con amigos].

β) Για να ταξιδέψω στην Ισπανία / σε ισπανόφωνες χώρες.

[Para viajar a España / a países hispanohablantes].

γ) Για να ακούω μουσική, να βλέπω ταινίες, σειρές...

[Para escuchar música, ver películas, series...]

δ) Για να αποκτήσω το δίπλωμα του Ινστιτούτο Θερβάντες.

[Para obtener el DELE del Instituto Cervantes].

4. Τι σου αρέσει περισσότερο από τον ισπανικό πολιτισμό; Γράψ' το στον παρακάτω πίνακα.

[¿Qué es lo que más te gusta de la cultura española? Escríbelo en el cuadro de abajo].

α)

β)

γ)



5. Έχεις πάει ποτέ στην Ισπανία; Σε ποια πόλη;  
[¿Has estado alguna vez en España? ¿En qué ciudad?]

Όχι		
Ναι	Μαδρίτη (Madrid)	
	Βαρκελώνη (Barcelona)	
	Άλλες (Otras)	

6. Θα σου άρεσε να συνεχίσεις με τα ισπανικά την επόμενη χρονιά; Γιατί;  
[¿Te gustaría seguir aprendiendo español el curso próximo? ¿Por qué?]

Όχι		
Ναι	Στο Γυμνάσιο ή στο Λύκειο [En el instituto]	
	Σ' ένα φροντιστήριο [En una academia privada]	
	Στην Ισπανία [En España]	
	Άλλού [En otro sitio]	

7. Σου άρεσει το βιβλίο των ισπανικών; Πώς σου φαίνονται οι δραστηριότητες που κάνετε στο μάθημα της ισπανικής γλώσσας; Ποιο είδος ασκήσεων σου άρεσει περισσότερο (προφορικά, γραμματική, έκθεση, παιχνίδια, κ.λπ.);  
[¿Te gusta el libro de español? ¿Qué te parecen las actividades de la clase de E/LE? ¿Qué tipo de ejercicios te gusta más (práctica oral, gramática, redacción, juegos lúdicos, etc.)?]



8. Χρησιμοποιείς τα ισπανικά έξω από το μάθημα; Πού;  
[¿Prácticas español fuera de clase? ¿Dónde?]

Όχι		
Ναι	Στο δρόμο [En la calle]	
	Με τους φίλους [Con los amigos]	
	Στο Διαδίκτυο [En Internet]	
	Αλλού [En otro sitio]	

9. Ποια γλώσσα συνήθως χρησιμοποιείς μέσα στο μάθημα των ισπανικών: τα ισπανικά ή τα ελληνικά; Ποια θα σου άρεσε να χρησιμοποιείς στο μάθημα;  
[¿Qué lengua sueles utilizar en clase de español: el griego o el español? ¿Qué lengua te gustaría utilizar en clase?]

Χρησιμοποιώ (Uso)		Θα προτιμούσα (Preferiría)	
Ισπανικά		Ισπανικά	
Ελληνικά		Ελληνικά	

# Cuestionario para profesores de E/LE en Grecia

ANEXO 2





## **CUESTIONARIO PARA PROFESORES DE E/LE EN GRECIA**

### **(Programa piloto en Centros de Enseñanza Secundaria)**

Alberto Rodríguez Lifante

(Universidad de Alicante)

1. ¿Cuántos años lleva enseñando español?
2. ¿Por qué enseña español? ¿Cuál fue el motivo de aprender esta lengua?
3. ¿Cuál es su formación inicial como profesor? ¿Y como profesor de E/LE?
4. ¿Realiza cursos de formación continua en enseñanza de español? ¿Cuáles y quién los organiza?
5. ¿Cuántas horas semanales trabaja impartiendo español como lengua extranjera?
6. ¿Cuál es su situación laboral en el centro en el que trabaja?
  
7. ¿Cuál es, en su opinión, la función de un buen profesor de idiomas en general y de E/LE en particular?
8. ¿Cómo describiría el ambiente en el aula durante la clase de español? ¿Cuál es su relación con los alumnos?
9. ¿Cómo ve a sus alumnos ante el aprendizaje del español? ¿Cuál cree que es su principal motivación?
10. ¿Cómo son los resultados de los estudiantes de español?
  
11. ¿Recibe apoyo del centro para poder realizar actividades relacionadas con la mejora de la enseñanza?
12. ¿Elige usted la programación y evaluación que va a hacer durante el curso o el propio colegio/instituto se la proporciona?



13. ¿Mantiene contactos con otras instituciones españolas?
  
14. ¿De qué recursos dispone en el aula para dar clase (pizarra, ordenador, televisión, libros...)? ¿Y qué echa en falta?
15. ¿Qué material didáctico utiliza (un manual, dossier de fotocopias...)?
16. ¿En qué proporción se desarrolla la clase en griego y en español? ¿En qué medida cree que puede ayudar o perjudicar a sus alumnos el uso de una lengua u otra?
17. ¿Qué metodología utiliza en sus clases?
18. ¿Concede más o menos importancia a cada una de las cuatro destrezas? ¿Por qué?
  
19. ¿Cuál es, según su punto de vista, la situación actual de la enseñanza del español en Grecia?

# Ficha de observación de clases

ANEXO 3



## OBSERVACIÓN DE CLASES

<b>INSTITUTO</b>	
<b>AULA</b> (distribución del mobiliario y medio)	
<b>PROFESOR</b>	
<b>HORARIO</b>	
<b>Nº DE ALUMNOS EN EL AULA</b>	
<b>INICIO DE LA CLASE</b>	¿Cómo se inicia?
<b>DESARROLLO DE LA CLASE</b>	Dinámica de grupos:  Profesor:  Alumnos:  Actividades:
<b>INTERACCIÓN</b>	Interacción profesor-alumnos (lengua, registro, léxico...):



	<p>Interacción alumnos-profesor:</p> <p>Alumnos-alumnos:</p>
<p><b>LENGUAJE NO VERBAL</b> (uso del lenguaje corporal del profesor, de los alumnos)</p>	
<p><b>MATERIALES</b> (materiales y otros recursos)</p>	
<p><b>OTRAS OBSERVACIONES</b></p>	

# Carta a los directores de los centros (en griego)

ANEXO 4

(υπ' όψιν κου./κας. Λυκειάρχη)

Αξιότιμη κυρία / αξιότιμε κύριε Λυκειάρχη,

Απευθύνομαι σ' εσάς, ως Λυκειάρχη, ως διευθυντή ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με σκοπό να εκτιμήσετε τη δυνατότητα να μου χορηγηθεί άδεια για την πραγματοποίηση σειράς διδακτικών δραστηριοτήτων σε μερικές από τις τάξεις που διδάσκεται η Ισπανική ως ξένη γλώσσα στο Λύκειό σας.

Ο λόγος για τον οποίο ήρθα σε επαφή μαζί σας είναι ότι πληροφορήθηκα, μέσω της Πρεσβείας της Ισπανίας και της Διεύθυνσης Τεχνικής Συμβούλευσης για την Ισπανική γλώσσα της Ισπανίας στην Ελλάδα, ότι στο ίδρυμά σας οι μαθητές διδάσκονται την Ισπανική ως δεύτερη / ξένη γλώσσα.

Είμαι ένας Ισπανός καθηγητής. Μου χορηγήθηκε υποτροφία έρευνας στο Τμήμα Ισπανικής Φιλολογίας του Πανεπιστημίου του Αλικάντε (Ισπανίας) και θα μου άρεσε να συμπεριλάβω, μαζί με άλλες έρευνες που διεξάγω για την βελτίωση της εκμάθησης της Ισπανικής ως δεύτερης γλώσσας ειδικά για τους φυσικούς ομιλητές των Νέων Ελληνικών, και την εφαρμογή μερικών δραστηριοτήτων που αποτελούν μέρος μιας διδακτικής ενότητας στο Λύκειό σας. Γι' αυτό το λόγο, θα ήθελα να ξέρω αν θα ήταν δυνατόν να χορηγηθεί άδεια ώστε να εφαρμόσει/ουν ο / οι καθηγητής/ές των Ισπανικών, που διδάσκει/ουν Ισπανικά ως δεύτερη γλώσσα στο ίδρυμά σας, μερικές από τις ανωτέρω δραστηριότητες Ισπανικών στις τάξεις τους και, ύστερα, να μου αποστείλουν τα αποτελέσματα και τις παρατηρήσεις τους με μια σειρά ερωτηματολογίων.

Θα μου ήταν πολύτιμη τόσο η συνεργασία σας όσο και των καθηγητών Ισπανικών του Λυκείου.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την βοήθειά σας και περιμένω την απάντησή σας.

Μετά τιμής

Αλμπέρτο Ροντριίγκεθ Λιφάντε

(Alberto Rodríguez Lifante)

# Ley gubernamental sobre la implantación del español y su enseñanza en los centros de secundaria

ANEXO 5



(Ver anexo 5)

# Ley sobre la modificación de la situación laboral de los profesores contratados por horas

ANEXO 6

(Ver anexo 6)

# Sistema de transliteración del griego moderno

ANEXO 7

(Ver anexo 7)