



CREATIVIDAD, INNOVACIÓN Y DIVERSIDAD EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LE/L2

ESTHER ÁLVAREZ GARCÍA
MILKA VILLAYANDRE LLAMAZARES
(EDITORAS)



Creatividad, innovación y diversidad en la enseñanza del español como LE/L2 / Esther Álvarez García, Milka Villayandre Llamazares (editoras) . – León : Universidad de León, Servicio de Publicaciones, 2023.

1 recurso en línea (591 p.)

Título tomado de la portada del PDF. –Referencias bibliográficas al final de cada contribución
ISBN 978-84-18490-94-1

1. Español (Lengua)-Estudio y enseñanza-Alófonos. I. Álvarez García, Esther. II. Villayandre Llamazares, Milka. III. Universidad de León. Servicio de Publicaciones.

811.134.2:37.02

37.02:811.134.2

Edita: UNIVERSIDAD DE LEÓN. Servicio de Publicaciones

ISBN: 978-84-18490-94-1



Atribución No Comercial Sin Derivadas 4.0 Internacional

Usted es libre de:

Compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato bajo los siguientes términos:

Atribución: Usted debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.

No Comercial: Usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales.

Sin Derivadas: Si remezcla, transforma o crea a partir del material, no podrá distribuir el material modificado.



De acuerdo con los requisitos recogidos en el protocolo aprobado por el Consejo de Publicaciones de la Universidad de León, todos los artículos contenidos en esta publicación han sido sometidos a evaluación por el método de pares ciegos con resultado favorable.

León, 2023



Esta editorial es miembro de UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional.

ÍNDICE

Prólogo

Esther Álvarez García y Milka Villayandre Llamazares 9

PARTE 1. CREATIVIDAD Y MOTIVACIÓN

Capítulo 1

Nuevas formas de trabajar la literatura en el aula de español: Esopo, de la antigua Grecia a Tiktok 13
Aarón A. Alonso Nogueira

Capítulo 2

El tratamiento digital de los errores y “no-errores”: hacia la independencia del alumnado 25
M.ª Esther Barros Díez

Capítulo 3

Guernica, arte hecho símbolo. Un *breakout* educativo digital para el aula de ELE..... 37
Rosario Coca Hernando

Capítulo 4

¡Luces, cámara, acción! Proyectos audiovisuales en la clase de español..... 49
Dolores Coronado Badillo

Capítulo 5

Los diarios personales como herramientas de aprendizaje para los cursos intensivos 63
Carlos Gámez Pérez

Capítulo 6

Dimensión emocional y humor: una perspectiva holística en el proceso de enseñanza de lenguas 71
Isabel Iglesias-Casal

Capítulo 7

Prácticas que estimulan la creatividad y el uso del español como L2 o lengua heredada en la clase de Cívica en Estados Unidos 83
Isabel María Pérez Díaz

Capítulo 8

La motivación del estudiante universitario japonés en las clases de ELE: perfiles y valores 95
Federico Fco. Pérez Garrido
M.ª José González Dávila

Capítulo 9

Creencias de tres estudiantes taiwaneses sobre las diferencias existentes entre la enseñanza de lengua extranjera en Taiwán y la de español en España111
José Luis Plata Díaz

Capítulo 10	
El humor como elemento mediador en la coconstrucción de la identidad de grupo-clase.....	125
<i>María Sanz Ferrer</i>	
Capítulo 11	
Humorismo en clases de español a través de viñetas y microdiálogos en tiempos de confinamiento	139
<i>Teresa-G. Sibón-Macarro</i>	
Capítulo 12	
Análisis de las opiniones de alumnos sinohablantes universitarios sobre dos formas de clase virtual de español: la clase en directo y la clase grabada	155
<i>Yuliang Sun</i>	
<i>Jingling Bi</i>	
<i>Nathalia Tárano Andrade</i>	
Capítulo 13	
Evidencias sobre la motivación del inglés (L2) y del español (L3) en una universidad japonesa a través de entrevistas	167
<i>Yuri Yokoyama</i>	

PARTE 2. INNOVACIÓN

Capítulo 14	
El visionado analítico de clases como técnica preparatoria a la fase de prácticas docentes: una propuesta necesaria en la formación inicial del profesorado de ELE	181
<i>Laura Arroyo Martínez</i>	
Capítulo 15	
“Intenta ponerte en su lugar”: la enseñanza de destrezas interculturales en el aula de ELE a través de la música.....	193
<i>Alberto Caparrós Álvarez</i>	
Capítulo 16	
Errores interlingüales en aprendientes anglosajones de ELE: un estudio de corpus escritos digitales	207
<i>Anita Ferreira Cabrera</i>	
Capítulo 17	
Digitalización, internacionalización e innovación educativa en la formación del profesorado de español en Alemania: el proyecto <i>Spanischdidaktik im Dialog mit ELE</i>	221
<i>Marta García García</i>	
<i>Virtudes González</i>	
Capítulo 18	
La asignatura de prácticas en la oferta formativa de ELE: estado actual.....	233
<i>Begoña García Migura</i>	
<i>Alicia Tirado Fernández</i>	

Capítulo 19	
Contextos: explorando funciones a través del mapeado textual interactivo	247
<i>Iria González Becerra</i>	
<i>Gorka Bilbao Terreros</i>	
Capítulo 20	
Memes para la enseñanza de las expresiones interjectivas en ELE	259
<i>Jiahui Liao</i>	
Capítulo 21	
Cómo ofrecer <i>feedback</i> en entornos de aprendizaje en línea	273
<i>Francisco Javier López</i>	
<i>Vanessa Ruiz</i>	
<i>Lola Torres</i>	
Capítulo 22	
Desarrollo de las competencias de los tutores de prácticas de español como lengua extranjera: el proyecto DCP_Tusele.....	287
<i>Paula Lorente</i>	
Capítulo 23	
Procesos de programación curricular del español con fines específicos asistidos por corpus.....	295
<i>Inmaculada Martínez Martínez</i>	
<i>Susana Llorián González</i>	
Capítulo 24	
Una primera aproximación a la innovación en las prácticas docentes	309
<i>Alma Laura Montes Hernández</i>	
<i>M. Vicenta González Argüello</i>	
Capítulo 25	
Innovación docente en tiempos de COVID-19: estudio comparativo de las creencias de profesores y alumnos de ELE ante la educación a distancia	323
<i>Giulia Nalesso</i>	
Capítulo 26	
Competencias innovadoras en la tutorización del prácticum de español del máster de profesorado. Análisis de experiencias en EOI	337
<i>Lidia Ramírez Helbling</i>	
<i>Sonia Vecino Ramos</i>	
Capítulo 27	
CLEAE: Corpus Longitudinal de Español de Aprendientes Estonios.	351
Diseño y estudio piloto	
<i>Virginia Rapún Mombiela</i>	
Capítulo 28	
Enseñanza de EFE: nuevos enfoques didácticos en la enseñanza de la diplomacia y las relaciones internacionales desde una perspectiva intercultural	363
<i>Margarita Robles Gómez</i>	
<i>Esther Ramos Gómez</i>	

Capítulo 29

Serie Leamos: biblioteca virtual para la práctica de la lectura extensiva y por placer con lectores iniciales 375
Victoria Rodrigo

Capítulo 30

Proyecto SEAH: corpus lingüístico de arquitectura y construcción para la enseñanza de idiomas en el contexto de la movilidad académica y profesional..... 387
Paloma Úbeda Mansilla
M.ª Luisa Escribano Ortega
Elena Isabel Romero Cañabate

PARTE 3. UNIDAD Y DIVERSIDAD

Capítulo 31

La apreciación de la diversidad lingüística en las clases de español de herencia para promover el desarrollo de la conciencia crítica de la lengua 397
Cecilia Ainciburu
Eva Gómez García

Capítulo 32

Las directrices del *PCIC*. Análisis en torno a *canté*, *cantaba* y *he cantado* dirigido a estudiantes germanoparlantes para la consecución del DELE..... 413
Belén Álvarez García

Capítulo 33

Variación fonológica y morfosintáctica en manuales de ELE publicados en Alemania..... 425
Javier Caro Reina
Cristina López Pacheco

Capítulo 34

Mejorar la destreza de interacción oral a través del elogio. Propuesta dirigida a universitarios japoneses que participan en cursos intensivos de ELE 439
Motoko Hirai
Midori Terao
Andrés Pérez Riobó

Capítulo 35

El léxico especializado en el *outside matter* de *Nueva Era: Gran diccionario español-chino*: análisis y propuesta 451
Liuliu Hong

Capítulo 36

ELE para sinohablantes universitarios: aproximación desde valores no objetivos de los dativos en español 461
Zhou Jie

Capítulo 37

Análisis contrastivo y cognitivo de la polisemia de cabeza en español y en chino: propuesta didáctica en ELE..... 475
Xu Liu

Capítulo 38	
Desarrollo de destrezas lectoras en español como segunda lengua en alumnado no alfabetizado	489
<i>María Jesús Llorente Puerta</i>	
Capítulo 39	
La enseñanza de las variedades del español en Taiwán. Análisis del contexto, percepción de los profesores y desarrollo de materiales audiovisuales	503
<i>Ya Fang Lo</i>	
Capítulo 40	
Las metáforas de la muerte: una propuesta de equivalentes en español fieles a distintos sistemas espirituales y orientaciones para el docente de ELE	515
<i>Ester López Barea</i>	
Capítulo 41	
Tratamiento de los patrones entonativos del grupo acentual en el aula de E/LE	527
<i>Miguel Martín Echarri</i>	
Capítulo 42	
Variedades hispanoamericanas en recursos audiovisuales para la enseñanza de una lengua auténtica	539
<i>Cynthia Potvin</i>	
<i>María Fernanda Bonilla Ramos</i>	
Capítulo 43	
Traducción de la palabra auxiliar del chino <i>le</i> al español y su aplicación didáctica en ELE para sinohablantes.....	555
<i>Sun Xiaomeng</i>	
Capítulo 44	
Las construcciones concesivas como categoría prototípica subordinada en la clase de ELE.....	567
<i>Xiaoyan Ying</i>	
Capítulo 45	
Estudio acústico del VOT de las oclusivas del español pronunciadas por alumnos sinohablantes de diferentes perfiles lingüísticos.....	583
<i>Pengfei Zhai</i>	

Prólogo

No cabe duda de que, en la actualidad, el español es una de las lenguas que cuenta con una mayor relevancia en el contexto mundial y prueba de ello son los millones de hablantes que poseen este idioma como lengua materna —más de 400 millones de personas (Instituto Cervantes 2022)¹—, su expansión geográfica por más de 20 países distribuidos por todo el planeta o su amplia presencia en el ámbito de los negocios, de las instituciones o del ocio. Entre estos datos, hay uno que resulta de especial importancia para el volumen que el lector tiene delante: el significativo aumento de los estudiantes interesados en aprender español como una lengua extranjera (ELE). De hecho, así nos lo recuerda periódicamente el Instituto Cervantes a través de su informe anual *El español en el mundo*, en el que, desde el año 1998, da cuenta del incremento exponencial en el número de aprendices de ELE: actualmente, son más de 23 millones de personas las que estudian español como una lengua extranjera (Instituto Cervantes 2023)². Estos datos, por tanto, sitúan al español en cuarta posición como el idioma con un mayor número de hablantes, ya sean nativos o aprendices.

Como apuntamos previamente, la importancia del español dentro del ámbito de la enseñanza de segundas lenguas tiene una relevancia especial para este volumen monográfico, pues es la base en la que se sustentan todos los estudios y aportaciones que en él se recogen. Tal y como el lector podrá percibir a lo largo de sus capítulos, esta obra reúne a numerosos docentes, investigadores y profesionales del ámbito de ELE que, a través de sus trabajos, buscan establecer nuevas líneas de estudio, repensar las existentes, aportar casos prácticos de experiencias docentes y, en definitiva, contribuir a la mejora de la enseñanza de ELE de una manera amplia y diversa.

Concretamente, el presente monográfico cuenta con 45 contribuciones, todas ellas evaluadas a través de un proceso de pares ciegos, y que se articulan en tres grandes bloques temáticos, reflejados en el propio título de la obra: *Creatividad, innovación y diversidad en la enseñanza del español como LE/L2*.

La primera parte del volumen cuenta con 13 estudios dedicados a la *creatividad y la motivación* en el aula de ELE, entendida esta en un sentido amplio. En ellos se profundiza en conceptos como el tratamiento del error en relación con la autonomía del aprendizaje y las nuevas tecnologías, el humor y los factores afectivos, la potenciación de la creatividad en determinados contextos, el empoderamiento de los estudiantes o sus creencias, nuevas maneras de acercarse a la literatura clásica o el uso de dinámicas de juego. En todos los casos se pone en valor cómo, a través del fomento de estos aspectos, es posible una mejora sustancial del aprendizaje de la lengua y sus diferentes componentes.

El segundo bloque, más extenso, está compuesto por 17 trabajos centrados en la *innovación* dentro del aula de ELE. Los trabajos de este parte del monográfico ofrecen diferentes recursos, como aplicaciones digitales o corpus, que buscan no solo mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje de los estudiantes, sino también las competencias que el propio docente debe reunir y fomentar para que, así, la experiencia docente sea lo más satisfactoria posible para los diferentes agentes involucrados. De hecho, varias contribuciones se centran en el papel de las prácticas y su tutorización con el objetivo de efectuar propuestas de cara a la mejora de la profesión.

El tercer y último bloque aborda la *unidad y la diversidad* en la enseñanza de ELE y consta de 15 contribuciones. De nuevo, estos conceptos deben ser entendidos en un

¹ https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/

² https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_23/default.htm

sentido amplio, pues estos trabajos abordan cuestiones relacionadas con la unidda y la diversidad tanto de los estudiantes como de los materiales o de los contenidos impartidos. Todo ello permite al lector percatarse de una idea que lleva dominando el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras desde hace ya varias décadas: la lengua no es un constructo monolítico, sino un ente con múltiples caras, y todas ellas deben ser consideradas para un aprendizaje satisfactorio del idioma.

Un aspecto que puede llamar especialmente la atención del lector es el hecho de que varias de las contribuciones de este monográfico abordan cuestiones relacionadas con la enseñanza de ELE a partir de un aprendizaje en línea, pues surgen como consecuencia de la crisis sanitaria vivida a partir de 2020. Este contexto obligó a un gran número de docentes a trasladar el aprendizaje presencial en el aula al mundo virtual y, con ello, a buscar soluciones —muchas veces inmediatas— a nuevos problemas. Así pues, entre las páginas de este monográfico se recogen numerosas experiencias y prácticas que han permitido a un gran número de estudiantes continuar, e incluso iniciar, su aprendizaje de español en un contexto sumamente complicado, lo que da cuenta del ingenio y capacidad de trabajo de los docentes que están detrás.

Con todo ello, esperamos que el monográfico *Creatividad, innovación y diversidad en la enseñanza del español como LE/L2* resulte de enorme interés para el lector y le sirva de ayuda en su labor como docente o investigador de ELE. Asimismo, no podemos finalizar el prólogo de esta edición sin mostrar nuestro agradecimiento a todas aquellas personas que han hecho posible esta publicación. En primer lugar, queremos dar las gracias a la Asociación para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ASELE) y, en particular, a su presidente, el Dr. Javier Muñoz-Basols, por su confianza y apoyo a la hora de afrontar la publicación de este monográfico. En segundo lugar, debemos agradecer a la Universidad de León y a su Servicio de Publicaciones su ayuda a la hora de impulsar actividades relacionadas con el ámbito de ELE y que, en esta ocasión, se materializa en la publicación de esta obra monográfica. Asimismo, es necesario reconocer y agradecer a todos los evaluadores externos su desinteresada labor a la hora de corregir los trabajos que aquí se recogen, pues sus recomendaciones y consejos probablemente hayan dejado huella en muchas de las contribuciones de este volumen. A sus autores, finalmente, queremos mostrar nuestra más sincera gratitud, ya que, sin su trabajo y esfuerzo, esta obra monográfica no habría sido posible. Es por ello por lo que también queremos animarlos para continuar con su labor docente e investigadora que, sin lugar a duda, constituirá el legado de un gran número de estudiantes, así como de futuros profesionales en el ámbito de ELE.

Las editoras
Esther Álvarez García
Milka Villayandre Llamazares

PARTE 1. CREATIVIDAD Y MOTIVACIÓN

Nuevas formas de trabajar la literatura en el aula de español: Esopo, de la antigua Grecia a Tiktok

Aarón A. Alonso Nogueira
Universidad de León

“Un enseignement qui n’enseigne pas à se
poser des questions est mauvais”.
Paul Valéry (1871-1945)

1 Introducción

Formamos parte, actualmente, de una sociedad con una cultura fundamentalmente icónica que prima lo visual como medio para la transmisión de mensajes. Se tiene, además, generalmente, la idea de que la literatura solo puede emplearse en los niveles superiores de la enseñanza de lenguas extranjeras o en cursos con un objetivo centrado en lo literario, al considerarse un material denso y complicado, así como demasiado tradicional y, por tanto, superado en los métodos actuales de enseñanza (Sanz González 1995). Es preciso, en primer lugar, trabajar en el aula materiales pertenecientes a la vida real y cotidiana, de forma que la motivación y el interés del alumnado se vean aumentados, al responder a las necesidades comunicativas del mismo.

Por otra parte, el uso de la literatura en la enseñanza de español como lengua extranjera o como segunda lengua (ELE/L2) ha tenido diferentes consideraciones a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras. Señala Sanz Pastor:

Afortunadamente, en los últimos años, se está produciendo una rehabilitación de la literatura en las aulas de lenguas extranjeras, ya sea como vehículo o medio para el aprendizaje de aspectos léxico-gramaticales, culturales e incluso artísticos, ya sea como fuente de técnicas retóricas que pueden ponerse al servicio del diseño didáctico (2006, 7).

El despertar del papel de la literatura en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, tras su decadencia con el auge de los enfoques comunicativos, encuentra su razón de ser, por un lado, en su utilidad para el desarrollo de la competencia literaria y metafórica; y, por otro, en su calidad de auténtico *input* significativo para el desarrollo de las destrezas lingüísticas y de fuente de información cultural y contextual en la lengua meta (Granero Navarro, 2017).

El objetivo del presente trabajo es ofrecer una propuesta didáctica que explote un texto literario clásico, en concreto, la fábula “La cigarra y la hormiga” de Félix María de Samaniego. Además de tener en cuenta las ventajas, ya señaladas, del uso de un texto literario en el aula, esta propuesta se sirve de los fundamentos y recomendaciones didácticas de Palacios González (2011), quien lleva a cabo una defensa del uso de la literatura clásica española en el aula de ELE, contrarrestando argumentos como el desconocimiento de los referentes necesarios para el disfrute del texto o el distanciamiento lingüístico, especialmente en lo que se refiere al léxico empleado; y planteando la necesidad del docente de motivar al alumnado hacia nuestro patrimonio literario y brindarle las herramientas necesarias para el goce de estos textos.

Por todo ello, para ilustrar esta propuesta, nos apartaremos del método gramatical y trataremos de crear un vínculo entre el estudiantado y la literatura mediante la

interacción de esta última con lo audiovisual y las redes sociales, elementos más cercanos a los destinatarios contemplados para las actividades que se plantean.

2 Propuesta didáctica

2.1 Marco metodológico

Como cualquier metodología apropiada, la empleada en esta propuesta será flexible y amoldable al contexto en que se utilice, si bien partirá de los principales valores que se desprenden de los modelos didácticos más en boga de los últimos años: el enfoque comunicativo (Iglesias 1999; Salazar 2006), el enfoque por tareas (Juan Lázaro 1998) y los enfoques afectivos o alternativos (Roncel Vega 2008; Arnold 2015). En resumen, se tienen en cuenta las necesidades comunicativas y afectivas de los alumnos, se busca la capacitación para una comunicación real, a través de la propia competencia comunicativa, y no solo de la lingüística. Desde este punto de vista, la lengua y los contenidos gramaticales constituyen un medio para alcanzar un fin, y no un fin en sí mismos.

Se sugiere asimismo para la realización de las actividades de esta propuesta la aplicación de técnicas de trabajo en grupo, permitiendo enriquecer así las relaciones interpersonales y el propio desarrollo personal y social de los alumnos, al tiempo que se facilita el aprendizaje lingüístico.

La disposición del aula será en forma de U, de modo que todos los alumnos puedan ver bien al profesor y al resto de estudiantes, posibilitando así la interacción entre ellos. Es una disposición muy recomendada para las actividades que se plantean en esta propuesta, tales como puestas en común o debates, y para trabajar tanto de manera individual como en parejas o grupos.

En cuanto a los recursos de que deberá disponer el aula, se precisará de un proyector para poder mostrar a los alumnos algunos contenidos audiovisuales. También se pondrán a disposición de los estudiantes varios diccionarios, tanto bilingües como monolingües. Existe la posibilidad de dejar que usen sus teléfonos móviles u ordenadores, en el caso de tenerlos, para este fin, teniendo en cuenta que pueden producirse distracciones.

2.2 Grupo

Para la elaboración de esta propuesta se ha considerado un grupo de estudiantes homogéneo, conformado por adolescentes en el curso de *troisième* —equivalente a 3.º de ESO— con edades entre los 14 y los 15 años, pertenecientes a un instituto francés. Los alumnos se encontrarán, por tanto, en una situación de no inmersión y en un contexto de enseñanza reglada, lo que condiciona su actitud hacia la lengua objeto de aprendizaje y hacia este mismo. El nivel del grupo oscilará entre un A2 y un B1 (lo que el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* denomina un “grado elevado del nivel Plataforma”, un A2+ [Consejo de Europa 2002]), variando en función del alumno y la destreza en cuestión, puesto que en Francia habitualmente se empieza a estudiar español en *cinquième*, dos años antes.

2.3 Objetivos

Los objetivos que persiguen las actividades propuestas a lo largo de esta unidad didáctica irán en consonancia con lo que explicitan el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes 2006) para los niveles de usuario básico e independiente.

Desde un punto de vista funcional, al final de las actividades que aquí se proponen los estudiantes serán capaces de:

1. Describir personalidades y actitudes.
2. Establecer comparaciones.
3. Leer y exponer ideas en público.
4. Identificar las principales conclusiones y comprender textos claros.
5. Participar en un debate estructurado y de carácter básico, con cierta ayuda.
6. Escribir una descripción de un hecho determinado, real o imaginado, en el pasado.
7. Narrar una historia.

En cuanto a los contenidos de tipo gramatical, se planea el aprendizaje de:

1. Adjetivos calificativos: oposiciones de polaridad (grados extremos de una cualidad), prefijación en los adjetivos evaluativos o valorativos (*agradable > desagradable*).
2. Estructuras comparativas de superioridad e inferioridad.
3. Comparativos cultos latinos más frecuentes y superlativos en *-ísimo*.
4. La forma del pretérito indefinido y su uso en acciones pasadas enmarcadas en un momento temporal preciso: paradigma de las formas regulares de las tres conjugaciones y verbos irregulares.
5. La forma del pretérito imperfecto y su valor descriptivo y habitual o cíclico: paradigma de los verbos regulares y verbos irregulares (*era, iba, veía*).

Desde un punto de vista léxico, los alumnos profundizarán en los campos semánticos de los animales, especialmente los insectos, y la alimentación.

Los contenidos culturales no van a ser quizá lo más reseñable en esta propuesta didáctica, si bien se tratará de atender al *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, que propone ya para el primer ciclo de secundaria lo siguiente:

Se podría poner especial énfasis en los elementos socioculturales y sociolingüísticos tal como son percibidos mediante una paulatina familiarización con los medios de comunicación (prensa popular, radio y televisión). [...] En este modelo de currículo, la LE2, que continúa hasta el final de la Enseñanza Secundaria, es el foro principal para el debate cultural e intercultural impulsado por el contacto con las demás lenguas del currículo y se centra en textos relacionados con los medios de comunicación. También podría incorporar la experiencia de un intercambio internacional que destacara las relaciones interculturales. Asimismo, habría que considerar el uso de otras asignaturas (por ejemplo, Historia o Geografía) para contribuir a sentar las bases de un enfoque bien planificado del pluriculturalismo (Consejo de Europa 2002, 172).

No está en nuestra mano la impartición de otras asignaturas, pero existen otros modos de fomentar la consciencia intercultural, esto es, el resultado de la “observación, el análisis, la interpretación y la comprensión de las diferencias culturales” entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad objeto de estudio (Instituto Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE, s.v. competencia intercultural*). Se quiere crear una conciencia de la propia identidad cultural, que vaya unida al reconocimiento de la diversidad cultural, dando lugar a la interacción y la mediación cultural.

En las actividades que se proponen en esta comunicación, los alumnos podrán comparar un texto clásico en su versión española y francesa, y enfrentar las actitudes que ambos autores presentan frente al texto. Con ello se pretende, además de facilitar la comprensión del texto en cuestión, lograr un acercamiento entre ambas culturas.

2.4 Materiales y organización del trabajo en el aula

El material fundamental en que se apoyará esta propuesta es un texto de Félix María de Samaniego, concretamente la versión en verso de la fábula “La cigarra y la hormiga” (*Fábulas en verso castellano para uso del Real Seminario Bascongado*, Samaniego 2003):

Cantando la Cigarra pasó el verano entero, sin hacer provisiones allá para el invierno.		que, alegre en otro tiempo, nunca conoció el daño, nunca supo temerlo.	25
Los fríos la obligaron a guardar el silencio y a acogerse al abrigo de su estrecho aposento.	5	No dudéis en prestarme; que fielmente prometo pagaros con ganancias, por el nombre que tengo.	30
Viose desproveída del preciso sustento: sin mosca, sin gusano, sin trigo, sin centeno.	10	La codiciosa Hormiga respondió con denuedo, ocultando a la espalda las llaves del granero:	
Habitaba la Hormiga allí, tabique en medio, y con mil expresiones de atención y respeto	15	-¡Yo prestar lo que gano con un trabajo inmenso! Dime, pues, holgazana, ¿qué has hecho en el buen tiempo?	35
la dijo: -Doña Hormiga, pues que en vuestros graneros sobran las provisiones para vuestro alimento,	20	-Yo, dijo la Cigarra, a todo pasajero cantaba alegremente, sin cesar ni un momento.	40
prestad alguna cosa con que viva este invierno esta triste Cigarra,		-¡Hola!, ¿conque cantabas cuando yo andaba al remo? Pues ahora, que yo como, baila, pese a tu cuerpo.	45

En cuanto a la organización del trabajo en el aula, en primer lugar, el profesor utilizará el proyector para mostrar a los alumnos las viñetas¹ recogidas en la imagen 1 (véase página siguiente), a las que se han retirado previamente los bocadillos y las intervenciones del narrador. De este modo, estaremos contando una historia de una manera meramente visual, sin hacer uso de la palabra, de nuevo transmitiendo mensajes por medio de la iconografía.

Se preguntará a los estudiantes si reconocen la historia que se está contando y cuál creen que será el final de la misma. Dado que existe la versión francesa de Jean de La Fontaine, lo más probable es que todos o la mayoría de los alumnos conozcan la fábula y puedan explicar mejor o peor su contenido. Esta actividad se enmarca dentro de las que reciben el nombre de “actividades de prelectura”. Otra actividad de este tipo consiste en pedir que enumeren el vocabulario referido a los campos de animales y

¹ Obra del artista SantosRondon, disponible en DeviantArt: <https://www.deviantart.com/santosrondon/art/La-Hormiga-y-la-Cigarra-01-708873451>.

alimentación que conozcan. El profesor puede ir escribiendo el léxico aportado por los alumnos en la pizarra para trabajar el vocabulario partiendo de las voces que ya conocen, ampliando así su competencia léxica y recuperando términos ya conocidos.

A continuación, y tras una breve presentación del autor y la época del Neoclasicismo, se llevará a cabo la lectura propiamente dicha, primero de forma individual y silenciosa, de manera que los aprendices sean capaces de captar la información del texto. Para facilitar la lectura, y si los alumnos no han sido muy participativos en la actividad referida al vocabulario, el profesor puede poner a disposición de los alumnos fichas de vocabulario elaboradas para la ocasión, que incluyan algunas palabras empleadas por Samaniego y otras relacionadas, por ejemplo, con los campos semánticos antes mencionados.

El texto puede parecer, en primera instancia, de difícil comprensión, pero se parte de la premisa, como ya se ha dicho, de que los alumnos conocen el contenido gracias a la amplia tradición literaria de la fábula. Además, la actividad de prelectura que involucra el cómic sirve como presentación del argumento.

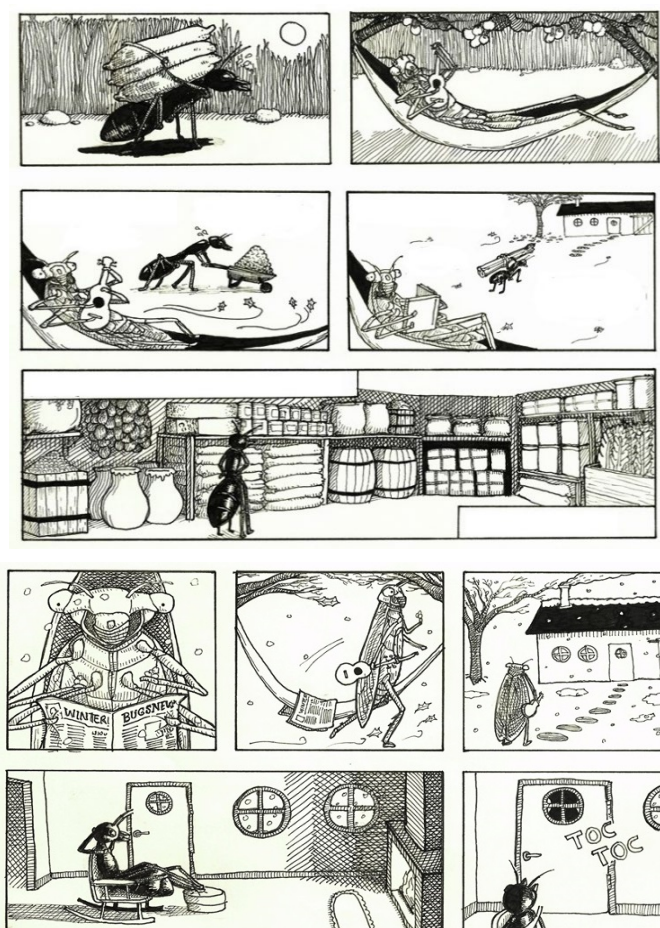


Imagen 1. Viñetas de “La cigarra y la hormiga”

Al terminar la lectura, el profesor puede comprobar si ha habido una comprensión global del texto a través de la realización de preguntas sobre el tema: “¿qué hizo la cigarra en verano?”, “¿qué le pide a la hormiga en invierno?”, “¿dónde guardaba la hormiga su comida?”... En una segunda lectura, se plantea un trabajo cooperativo, en grupos reducidos (de tres y cuatro individuos), en el que se trabajen las estrategias de lectura. En este ejercicio se pondrá a disposición de los alumnos el *Diccionario esencial de la lengua española* (Real Academia Española 2006), en el que podrán buscar

aquellas palabras que supongan un problema para la comprensión del texto (*provisiones, aposento, desproveída, preciso, sustento, tabique, prestar, desnudo, pasajero...*) y donde hallarán definiciones más sencillas que en el *Diccionario de la Lengua Española*, sin dejar por ello de estar manejando un diccionario académico. Se busca que los estudiantes aprendan de esta manera a trabajar de forma autónoma, teniendo así el control sobre su propio aprendizaje y empleando los recursos que el profesor ha puesto a su disposición.

Por último, se hará una lectura en voz alta. Para ello se puede asignar a cada alumno una estrofa. El profesor atenderá a la corrección en la pronunciación y entonación de los estudiantes, llevando a cabo las rectificaciones pertinentes. Al finalizar esta última lectura, se puede preguntar a los alumnos cuál creen que es la moraleja o enseñanza de la fábula, llevando así a cabo una actividad de poslectura que favorece la meditación sobre el texto y la puesta en común de diversos puntos de vista u opiniones.

Antes de plantear una actividad de expresión escrita a los aprendices, se debe facilitar su realización proporcionándoles el “*input comprensible*” —siguiendo la fórmula krashiana de «*i + 1*»— necesario para que adquieran no solo la habilidad lingüística, sino también la confianza para llevar a cabo la tarea que se les va a plantear. Señalan Camps y Ribas: “En el curso de la realización del proyecto se distinguen dos tipos de actividades: a) las de producción del texto, y b) las orientadas a aprender las características formales del texto que hay que escribir y de sus condiciones de uso” (2000, 45).

En este caso, vamos a pedirles un ejercicio de escritura creativa (primer tipo de actividad según estas autoras). A modo de preparación previa, pondremos a los estudiantes en contacto con las características estructurales y lingüísticas del texto meta (segundo tipo de actividad). Para ello, se explicarán la construcción y los usos de los pretéritos perfecto simple e imperfecto, necesarios para la construcción de un relato. Podemos complementar esta información con algunos referentes temporales adecuados para acompañar a cada uno de los tiempos verbales: por ejemplo, el pretérito perfecto simple puede referirse a *ayer, anoche, la semana pasada, el otro día, hace dos años*, etc. y el pretérito imperfecto puede acompañarse de expresiones temporales tales como *antes, cuando era pequeño, cada día, normalmente, siempre, cuando tenía quince años...* Para presentar los valores de estos tiempos verbales de forma visual —como se viene repitiendo, el componente visual es de gran importancia en el aprendizaje de lenguas extranjeras—, accesible y esquemática, podemos acudir a alguna infografía² (Imagen 2, véase página siguiente).

Para asegurar la interiorización de los contenidos gramaticales, se volverá al texto de Samaniego y se pedirá a los alumnos que localicen y subrayen las formas verbales correspondientes a estos dos pretéritos, señalen la persona en que están conjugadas y expliquen el porqué de su uso en cada ocasión, de modo que la reflexión sobre un texto real lleve a la asimilación de sus características. Se trata, por tanto, en cierta medida, de un aprendizaje inductivo de la gramática, parte primordial del enfoque comunicativo (Rodríguez Abella y Valero Gisbert 1999, 434-436).

² Fuente: www.lapizdeele.com.



Imagen 2. Infografía acerca del uso de los pretéritos indefinido e imperfecto

Khemais Jouini, en su artículo “El texto literario en la clase de español como lengua extranjera: propuestas y modelos de uso”, plantea, como se hace en esta comunicación, la escritura de un texto similar al leído en el aula, o bien una continuación, variante o nuevo final. Para este autor,

cuando se trata de aprender a escribir, el texto escrito presenta la ventaja, frente a otras informaciones teóricas con las que puede combinarse, de facilitar la adquisición de conocimientos, retenerlos y poder utilizarlos [...]. Los alumnos en contacto con el lenguaje escrito aprenden muchos elementos fundamentales acerca de la expresión escrita. La lectura de textos reales puede ser punto de referencia para profundizar en las características discursivo-lingüísticas del tipo de discurso que se tiene que escribir (Jouini 2008, 165).

En el mismo sentido se acude al texto de Samaniego, sin renunciar por ello a las explicaciones gramaticales de carácter teórico. Con ello se prepara el terreno para la siguiente actividad que se va a proponer a los estudiantes, de tipo colectivo y cooperativo y que explotará la creatividad y la capacidad imaginativa de los alumnos. En ella, y tomando como punto de partida los tres grupos formados para la actividad de lectura anterior, se propondrá a cada grupo que realice una de las siguientes tareas de escritura creativa en el aula:

1. Crea un final distinto para la historia.
2. Cuenta la historia desde el punto de vista de la hormiga.
3. Cuenta la historia desde el punto de vista de la cigarra.

Para ayudarlos, una vez más, a desenvolverse en el ámbito temático y discursivo de los cuentos, se les puede mostrar una infografía (véase página siguiente, imagen 3)³ sobre las fórmulas y conectores discursivos habituales en este tipo de relatos y los tiempos verbales con los que se combinan (Imagen 3).

Se tendrá en cuenta que, en el nivel en que se encuentran los alumnos, estos serán capaces de escribir descripciones sencillas y narrar una historia, empleando oraciones

³ Fuente: www.lapizdele.com.

enlazadas entre sí (habilidades de escritura creativa correspondientes al nivel A2, de acuerdo con el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*). Los textos, por tanto, no han de ser complejos y extensos, sino emplear los recursos expuestos anteriormente en la clase.

Mientras los equipos elaboran los textos, el profesor debe tutorizarlos, corrigiendo posibles errores y proponiendo soluciones y mejoras al alcance de su entendimiento. Además, los alumnos contarán, junto con el *Diccionario esencial de la lengua española*, con diccionarios monolingües y bilingües que les servirán de ayuda en la redacción. Al acabar la tarea de escritura, cada grupo ha de elegir un portavoz que se encargará de leer para toda la clase el resultado de su producción escrita. Cada texto será analizado y comentado por el conjunto de la clase, de forma que se vayan corrigiendo y resolviendo dudas. Finalmente, el profesor hará un comentario final con las conclusiones.



Imagen 3. Infografía sobre fórmulas y conectores discursivos en cuentos y tiempos verbales

En la siguiente parte de la clase, se propone un debate sencillo entre los alumnos. Para ello se deberá dividir la clase en dos grupos de cinco personas, cada uno defendiendo una tesis. El título del debate será: “¿Quién actuó mejor: la cigarra o la hormiga?”.

Para preparar a los alumnos para este debate, se les entregará una lista de adjetivos calificativos que pueden servir para describir a las protagonistas de la fábula, tales como *generosa, ambiciosa, alegre, triste, codiciosa, trabajadora, vaga* y otros formados por prefijación como *desagradable, imprevisora, despreocupada, maleducada...* Con estos adjetivos se describirán, opondrán y compararán las figuras de la cigarra y la hormiga, con expresiones sencillas que empleen estructuras comparativas, como “La cigarra fue más vaga que la hormiga” o “La hormiga fue más desagradable que la cigarra”. Cada equipo tratará de convencer al otro de una de las dos posibles tesis:

1. “La cigarra actuó mejor que la hormiga”, o bien “La hormiga actuó peor que la cigarra”; o
2. “La hormiga actuó mejor que la cigarra”, o bien “La cigarra actuó peor que la hormiga”.

De este modo, se introduce en el aula el uso de dos de los comparativos cultos latinos más frecuentes: *mejor* y *peor*.

La siguiente actividad pretende, por un lado, ser de carácter más distendido que las anteriores; por otro, ejercitar la única competencia que falta —la comprensión oral— y, por último, abandonar el papel para acudir a un soporte más cercano a la cotidianidad de los alumnos: el audiovisual. Se ha comenzado con la proyección de unas viñetas de cómic y ahora se pretende reproducir un vídeo de *YouTube* que narra la historia de la cigarra y la hormiga con un final distinto⁴: en esta ocasión, la hormiga se presta a ayudar a su vecina a cambio de su música. Es decir, se recurre de nuevo a la imagen para favorecer el aprendizaje y la comunicación. En una primera reproducción, el vídeo se pausará tras cada par de intervenciones, de forma que los aprendices puedan asimilar lo que oyen (actividad precomunicativa). La segunda reproducción constituirá una actividad comunicativa de escucha global. Tras reproducir el vídeo dos veces, se pedirá a los alumnos que reflexionen: *¿Qué final les ha gustado más? ¿Por qué? ¿Transmiten los dos finales la misma moraleja?*

Se propone asimismo la escucha de la canción del dúo “Enrique y Ana”⁵ en la misma plataforma, con una breve introducción sobre la importancia del grupo a finales de los años setenta e inicios de los ochenta. Se trata de una forma divertida de animar a los alumnos a cantar, aplicando el léxico que se ha estudiado en el aula y consiguiendo despertar su interés.

Habitualmente las propuestas que involucran los medios audiovisuales o las redes sociales se quedan estancadas en los pasos que hemos descrito y no avanzan más allá. ¿Por qué limitar el uso de estos recursos a las competencias basadas en la comprensión en lugar de extenderlo a la producción propia de los alumnos? En este trabajo sugerimos que el estudiantado intervenga como agente en un proceso creativo que potencie su motivación e interés, así como sus relaciones interpersonales. El logro de todos estos objetivos pasa por la utilización de las redes sociales que ya conocen y manejan en su día a día, lo que aumentará su implicación en la tarea. En concreto, acudiremos a TikTok, una red social cuyo contenido está formado por vídeos de corta duración (entre tres segundos y tres minutos), que pueden tratar temas muy variados y presentar diferentes formatos, la mayoría de ellos de tipo musical, aunque también hay usuarios que utilizan sus cuentas como medio de difusión de información del carácter más diverso (desde cómicos a historiadores, pasando por entrenadores personales o cocineros que comparten sus recetas). Por estos motivos —brevedad y variedad— se trata de una herramienta de gran utilidad para su explotación en el aula, ya que puede adaptarse a todo tipo de situaciones o temáticas.

Los adolescentes y jóvenes están al tanto de los últimos *trends* (tendencias) y *challenges* (retos) que dominan esta plataforma. La siguiente propuesta se aprovecha de este hecho para involucrar a los alumnos en el aprendizaje de la lengua (el *input* necesario para producir un nuevo texto lo proporciona la propia red social y el conocimiento que de ella tienen los alumnos), algo que la *tiktoker* Reece D’Angelo (@piecesofreeces) ya recomienda, en cierto modo, en un vídeo en su cuenta⁶: plantearemos la posibilidad de que cada uno de ellos —o bien en grupos— grabe un TikTok en español que responda a la temática de “La cigarra y la hormiga” y se ajuste

⁴ La Hormiga y La Cigarra - Proyecto Final Medios, Cultura y Sociedad, en <https://youtu.be/WI0LtV75GU0>.

⁵ 61- ENRIQUE Y ANA - LA CIGARRA, en https://www.youtube.com/watch?v=YZ5FEQI0G00&ab_channel=arqmauh.

⁶ Contenido disponible en <https://vm.tiktok.com/ZMdt4dh7G/>.

al formato de alguna de las tendencias virales de Tiktok en el momento. Un modelo de formato es el que toma el estribillo de la canción *Toy buenísimo*, de Jensi Jenno:

No 'toy bueno, no, 'toy buenísimo
y sí, aperísimo,
pa' lo bueno soy malísimo
y pa' lo malo soy buenísimo.

Los usuarios de la plataforma reescriben la letra de la canción aplicándosela a sí mismos. Por ejemplo, Diego Ross (@dgoross) sustituye los versos de Jensi Jenno por los siguientes⁷:

No soy gato, no, soy gatísimo,
y sí, soy monísimo,
por el día sobadísimo.
y por la noche a topísimo.

Los estudiantes podrían usar esta “plantilla” para describir el personaje de la cigarra, por ejemplo, dando como resultado una composición de este estilo:

No soy cigarra, no, cigarrísima,
y sí, soy vaguísima,
en verano, tiradísima
y en invierno, 'toy hambrientísima.

Con la creación de este texto retomamos también el tema de los comparativos y superlativos, esta vez empleando la formación de superlativos absolutos mediante la adición del sufijo *-ísimo*. Existen, además, otras muchas tendencias que otorgan a los usuarios más libertad creativa y que, por lo tanto, ofrecen muchas posibilidades de explotación⁸.

Se puede plantear la posibilidad de realizar un concurso de tiktoks entre los alumnos: cada uno llevará su propuesta al aula, donde se llevará a cabo el visionado de todos ellos y se procederá a la votación por parte de los propios estudiantes. El que resulte ganador podrá tener un premio acordado con anterioridad (la publicación del TikTok en redes de la institución educativa, la adición de alguna décima en el próximo examen, salir cinco minutos antes de clase...).

3 Conclusiones

Este trabajo insiste en la importancia de fomentar el uso de la literatura en el aula, atendiendo para ello a los intereses y necesidades del alumnado más joven, que afectan

⁷ El contenido de este creador se puede visionar en el siguiente enlace: <https://vm.tiktok.com/ZMdtX4gXj/>.

⁸ Algunos ejemplos son los siguientes:

- <https://vm.tiktok.com/ZMdt4H4Jg/> (@eddieboyvandabosh)
- <https://vm.tiktok.com/ZMdt4w8Gd/> (@rug)
- <https://vm.tiktok.com/ZMdt4GLa9/> (@tobcelia0)
- <https://vm.tiktok.com/ZMdt47M1s/> (@paablionietoo)

En ellos el sonido es el que organiza y determina el relato (todos los vídeos que comparten ese sonido cuentan historias parecidas en su estructura, pero muy diversas en cuanto al contenido).

a la elección del método y los materiales empleados, en este caso, enfatizando el uso de recursos audiovisuales y, en concreto, redes como TikTok.

Debemos tener en cuenta que textos como el explotado en esta propuesta no se dirigen a estudiantes de español sino a hablantes nativos y, muchas veces, como es el caso, tampoco han pasado por un proceso de adaptación para este tipo de estudiantes. Además, el lenguaje de textos antiguos como esta fábula puede suponer una dificultad adicional. Pese a ello, confiamos en lograr motivar a los alumnos para participar en las actividades propuestas, que creemos cercanas a su realidad cotidiana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnold, J. (2015). La dimensión afectiva en el aprendizaje de ELE. En Instituto Cervantes de Rabat (Ed.), *Actas del I Congreso de español como lengua extranjera del Magreb: La enseñanza del español en el Magreb: oportunidades y retos* (pp. 14-19). Rabat: Instituto Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rabat_2015/03_arnold.pdf.
- Camps, A. y Ribas, T. (Eds.) (2000). *La evaluación de la composición escrita en situación escolar*. Madrid: Secretaría General de Educación y Promoción Profesional.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC/ Anaya. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/marco/cvc_mer.pdf.
- Granero Navarro, A. (2017). La literatura en el aula de ELE. En Instituto Cervantes de Rabat (Ed.), *Actas del II Encuentro de Profesores de Español en Sofía, Bulgaria*. Sofía: Instituto Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/sofia_2017/07_granero.pdf.
- Iglesias, M. R. (1999). *Didáctica del enfoque comunicativo*. México, D. F.: Instituto Politécnico Nacional.
- Instituto Cervantes (1997). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm.
- Jouini, K. (2008). El texto literario en la clase de español como lengua extranjera: propuestas y modelos de uso. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 20, 149-176. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0808110149A/18965>.
- Juan Lázaro, O. (1998). La enseñanza mediante tareas. En M. Ramiro Valderrama (Ed.), *Actas del XXXIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español* (pp. 295-310). Soria: AEPE. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_33/congreso_33_24.pdf.
- Palacios González, S. (noviembre de 2011). *El uso de los textos literarios clásicos españoles en el aula de E/LE* [Comunicación]. Congreso mundial de profesores de español (COMPROFES). Instituto Cervantes, online. Recuperado de: https://comprofes.es/sites/default/files/slides/palacios_gonzalez_sergio_texto_bibliografia.pdf.
- Real Academia Española (2006). *Diccionario esencial de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.
- Rodríguez Abella, R.M. y Valero Gisbert, M. (1999). La gramática para comunicar: una propuesta inductiva. En M.C. Losada Aldrey, J.F. Márquez Caneda y T.E. Jiménez Juliá (Coords.), *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX congreso internacional de ASELE* (pp. 433-440). Santiago de Compostela: Servizo de

- Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0436.pdf.
- Roncel Vega, V.M. (2008). Autoconcepto, motivación y ansiedad en el aula de idiomas. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 7, 1-20. Recuperado de: https://marcoele.com/descargas/7/roncel_autoconcepto-motivacion.pdf.
- Salazar, V. (2006). Gramática y enseñanza comunicativa del español-lengua extranjera. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 2, 1-34. https://marcoele.com/descargas/2/salazar-gramatica_y_ensenanza_comunicativa.pdf.
- Samaniego, F. M. (2003). *Fábulas en verso castellano para uso del Real Seminario Bascongado* (E. Palacios Fernández, Ed.). Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/fabulas-en-verso-castellano-para-uso-del-real-seminario-bascongado--0/html/>.
- Sanz González, F. (1995). La literatura en la clase de lengua extranjera: ¿una presencia incómoda? *Didáctica (Lengua y literatura)*, 7, 119-132. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9595110119A>.
- Sanz Pastor, M. (2006). Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela*, 59, 5-23. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/59/59_005.pdf.

El tratamiento digital de los errores y “no-errores”: hacia la independencia del alumnado

M.^a Esther Barros Díez
Instituto Cervantes de Berlín

1 Introducción

En el presente artículo se abordarán algunas aplicaciones tecnológicas que, combinadas con otras formas más tradicionales de enseñanza-aprendizaje de idiomas, permiten tratar errores dentro o fuera del aula presencial y/o virtual. Estas sirven tanto para la autocorrección, así como para la prevención de errores fosilizables. Dado que el alumno se adapta a una nueva forma de aprendizaje diferente a la tradicional, se vuelve también más receptivo a la hora de aceptar nuevos modelos como la corrección entre pares o el empleo de rúbricas, entre otros. Estos procedimientos no solamente le permiten tomar una mayor conciencia de sus errores, sino también ser más consciente del paulatino proceso de corrección con mayor motivación, perseverancia y tolerancia: una nueva actitud.

El objetivo de integrar estas herramientas en la clase de español como lengua extranjera (en adelante, ELE) es conseguir que el aprendiente se responsabilice de su proceso de aprendizaje (Instituto Cervantes 2012): por ejemplo, que fomente su autonomía a partir de la mejora de su interlengua conscientemente y que aprenda en acción. Para ello, el docente debe supervisar y actuar como profesor facilitador, atendiendo a las diversas necesidades, así como estilos de aprendizaje de los alumnos, ayudándoles a autorregularse y seleccionando los tipos de errores más importantes que se deben tratar según el momento de aprendizaje. También debe considerar cuál es la tipología de actividad más conveniente para superar esos errores, junto con el desarrollo de nuevas estrategias. Por tanto, se aborda el tratamiento del error más allá de la evaluación, integrado como parte de la enseñanza y aprendizaje desde la fase de planificación, sin olvidar el papel que juega el proceso lingüístico de la mediación. Gracias a la coexistencia de estos aspectos, se busca conseguir la independencia del alumnado.

2 Uso de aplicaciones tecnológicas dentro y fuera del aula presencial y/o virtual

Antes de abordar el uso de las aplicaciones tecnológicas dentro y fuera del aula presencial o virtual, hemos de revisar cuál es nuestra actitud ante el error como docentes, dado que esta percepción se transmite al estudiante y condiciona su grado de implicación en clase. Siguiendo a diversos autores (Barros Díez 2006; Grané y Forés 2020), quienes proponen enseñar al alumno que el error es necesario para aprender, animamos al profesor a que convierta la corrección de errores en un hábito¹ saludable e integrado como parte de la clase desde la fase de planificación como un objetivo en sí.

¹ La doctora Krause (2020) sugiere crear una “rutina de corrección de errores”, pero nosotros preferimos la palabra “hábito”, evitando así que la automatización nos aleje de la finalidad: didactizar el error, aprender de este y hacer uso de los aspectos positivos. Además, según Grané y Forés, “lo no rutinario atrae al cerebro: la sorpresa suscita la curiosidad y activa circuitos emocionales que nos permiten estar atentos y, por lo tanto, facilitar el aprendizaje” (2020, 68).

Es decir, se recomienda combinar la corrección con la prevención de errores, ya que una complementa a la otra.

A la hora de hablar de prevención, pueden resultar de gran ayuda los errores predecibles durante el aprendizaje de una lengua y que son analizados por la lingüística contrastiva. Nos referimos a aquellos tipos de errores esperables por ser comunes a grupos de hablantes de una lengua concreta. El profesor puede anticipar algunos de ellos y recurrir al uso de estrategias para evitarlos. Si deseamos que la prevención de errores y su corrección resulte más eficaz, es imprescindible que el docente planifique esta/s actividad/es como parte integrada de la clase². En los últimos años se han realizado numerosas y valiosas investigaciones en la disciplina de ELE (Ribas Moliné y D'Aquino Hilt 2004).

Por otro lado, las nuevas tecnologías y su diversidad ofrecen herramientas atractivas para enseñar y/o aprender según las preferencias del alumnado. Incluso algunas de estas resultan combinables como, por ejemplo, Zoom o Teams con documentos en Google Drive Docs, Jamboard o Padlet, entre otros, con derecho de edición. De este modo, se puede integrar la corrección/prevención de errores tanto de forma síncrona como asíncrona con una pedagogía diferenciada, es decir, si afecta a un grupo de alumnos de la clase, al total o a uno en concreto³.

Para ilustrar el punto anterior, vamos a centrarnos en la corrección de errores de la expresión oral (EO) o de la expresión e interacción orales (EIO). En el caso de una corrección síncrona, podemos recurrir al chat, tanto a nivel privado como a nivel grupal (Zoom). Si solo un alumno comete un error de forma recurrente (error de competencia), sin llegar a ser falta (error de actuación)⁴, se podría enviar la corrección o una alerta por esta vía, puesto que no resulta pertinente para el resto del grupo; de esta manera, se lleva a cabo un tratamiento diferenciado del error. También se recomienda emplear esta vía en aquellas culturas en las que la corrección del error, especialmente en público, supone una pérdida de la imagen del alumno. Por el contrario, si el error afecta a toda la clase, se puede desarrollar su corrección en un documento compartido editable vía Google Drive Docs, tanto de forma síncrona como asíncrona⁵. Con esta forma de corregir, se aumenta el nivel de afectividad del aula, se cohesiona el grupo y se asientan los primeros pasos para la corrección entre iguales (*cf.* 3), incluso se pueden poner en práctica actividades como la escritura colaborativa⁶. En cualquier caso, esta forma de proceder se ha de negociar en clase paulatinamente para evitar choques con las creencias de los estudiantes (Ramos Méndez 2006), así como para aceptar las correcciones de sus compañeros o ser corregidos por otra figura diferente al profesor: un compromiso.

Otra herramienta la constituyen los emoticones, muy útiles para dar refuerzo positivo instantáneo al alumno (una nota de humor), pero no solamente cuando se autocorrige, sino también cuando se emplea un uso correcto dentro de un aspecto

² Una metodología que contribuye a la visión de la corrección del error como hábito saludable en el aula es la clase invertida.

³ Juan-Lázaro y Alejaldre Biel denominan a este concepto “entorno de aprendizaje de clase” (2020, 12), compuesto por una parte física, así como con componentes digitales que sirven como herramienta de comunicación, enlace de repositorios de materiales, realización de actividades fuera de clase, entre otros.

⁴ Corder (1967) diferenciaba entre errores de competencia (*errors*), sistemáticos por desconocimiento de la regla, y errores de actuación (*mistakes*), faltas producidas por un *lapsus* o un descuido.

⁵ Otra de las ventajas de esta aplicación es la asignación automática de nombres de animales a los participantes (por ejemplo, *tigre*, *gacela*, etc.), lo que permite la corrección anónima y favorece la corrección entre iguales en grupos poco cohesionados.

⁶ La escritura colaborativa en el aula es una buena forma para iniciar la corrección entre pares en clase (Cassany 2018).

gramatical complejo; es decir, se trata de alabar el “no-error” (Barros Díez 2006, 284). El resultado es un aumento del nivel de motivación del alumno y del grupo, que normalmente reacciona con una sonrisa, al tiempo que se responsabiliza de su propio proceso de aprendizaje (Instituto Cervantes 2012).

A continuación, ejemplificaremos los aspectos comentados con un caso práctico. Imaginemos el caso de un alumno que comete errores con el modo subjuntivo a la hora de expresar probabilidad, pero, por el contrario, no presenta dificultades con verbos de deseo. Si el docente indica al alumno qué aspecto concreto ha de mejorar, al tiempo que alaba los usos que domina, estará facilitando que se responsabilice de su propio proceso de aprendizaje. Simultáneamente, esta forma de tratar el “no-error” potencia la motivación en el aula de todos sus miembros, factor indispensable para la acción (Pink 2010).

Si continuamos revisando las herramientas pedagógicas para corregir errores, contamos con la pizarra digital, compartible con los alumnos. No obstante, consideramos que se obtienen mejores resultados con otros recursos, como compartir documentos vía Google Drive Docs, pues es más rápido, brinda un mayor número de posibilidades y, además, permite intervenir a varios agentes tanto de forma síncrona como asíncrona. Si el docente anota algunos errores en el documento compartido de clase, junto con las enmiendas (también propuestas por los alumnos), estos comenzarán a consolidar su visión de la corrección como un hábito saludable en grupo. En los casos en los que no resulte viable trabajar con estas aplicaciones, se puede llevar a cabo el mismo procedimiento durante la sesión de clase en un documento Word y enviárselo a los alumnos por correo electrónico al final de la sesión.

Gracias a estas aplicaciones, quedan recogidos algunos errores, fuente valiosa de información (banco de datos), tanto para el alumno como para el docente, ya que sirve para determinar los errores subsanados, cuáles están en proceso de superación, así como dejar otros para un momento posterior del aprendizaje. Exactamente, en esta última fase se ha de detectar los errores fosilizables para que no se conviertan en fosilizados⁷. Algunos instrumentos de recogida y tratamiento de errores podrían ser un diario de clase editable elaborado por el profesor y los alumnos, en el que se traten los errores de clase recogidos o un portfolio⁸, en el que aparezca su biografía lingüística⁹, es decir, una descripción de sus experiencias de aprendizaje; todo ello cede autonomía al alumno que, simultáneamente, se hace responsable de su propio proceso de aprendizaje. De nuevo, insistimos en la importancia que cobra el pacto en clase con los alumnos (aceptación) y el compromiso (puesta en práctica) por parte de todos sus integrantes¹⁰.

El profesor, como facilitador, juega un papel fundamental, ya que debe seleccionar durante la sesión de clase qué errores recién cometidos se van a tratar ese día, así como aquellos que había planificado como objetivo de la clase. También es sumamente

⁷ El alumno ha de ser consciente de la importancia de esta fase, puesto que los errores fosilizados son muy complicados de eliminar. Además de evitar que algunos errores se fosilicen, se logra la continuidad de los estudiantes en el curso.

⁸ El *Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL)* resulta un documento muy útil para registrar experiencias sobre el aprendizaje de lenguas y culturas con la finalidad de reflexionar sobre estas. Consta de 3 partes: (1) pasaporte de lenguas (cuadros de autoevaluación organizados por destrezas), (2) biografía lingüística (instrumento en el que se recogen experiencias para planificar y evaluar los avances) y (3) el dossier (muestras concretas como proyectos, certificados, entre otros). Algunos modelos de portfolio combinados con la escala de autoevaluación se pueden encontrar en <http://sepie.es/iniciativas/portfolio/espana.html#contenido>.

⁹ El Consejo de Europa (2004) ofrece un modelo de biografía lingüística: <http://sepie.es/iniciativas/portfolio/index.html>.

¹⁰ J. Arnold (2020) propone realizar compromisos (contratos) por escrito para involucrar al alumno durante todo el proceso.

importante en qué fase/s de clase se va a integrar el tratamiento¹¹. Además, es posible que algunos de estos errores guardados en el banco de datos y trabajados en clase se vuelvan a repetir con otros grupos. Por tanto, el esfuerzo y el tiempo invertidos conllevarán una rentabilidad al poder reutilizar ciertos materiales en situaciones similares posteriores. Mediante la combinación de algunas de estas técnicas, junto con una actitud positiva del error, se podrá desarrollar la corrección como hábito saludable fuera y dentro de clase.

2.1 Cómo corregir en el aula virtual/presencial

Como mencionábamos en el apartado anterior, las creencias de los alumnos sobre quién, cuándo y cómo se debe corregir juegan un papel fundamental para garantizar las buenas prácticas en el aula. De ahí que la corrección entre iguales se haya de llevar a cabo de forma progresiva, en breves fases y con grupos cohesionados o en proceso de cohesión a efectos de mantener la motivación necesaria para el aprendizaje (Pink 2010). El objetivo de la corrección entre pares es que los alumnos superen los errores a través de la autorregulación, por lo que se apoya en la teoría del constructivismo social (Vygotsky1979). Así pues, se busca que los estudiantes sean capaces de regular sus propios procesos mentales, entre los que se encuentra la atención sobre el/los error/es que ha de trabajar, desarrollar un plan de actuación o ser consciente de su propio aprendizaje.

Previamente a la fase de corrección, el estudiante ha de familiarizarse con un instrumento de trabajo proporcionado por el docente (por ejemplo, una ficha), en la que recoja una serie de preguntas de autorreflexión o indagadoras (Esteve 2011) basadas en sus experiencias anteriores a la hora de aprender idiomas, de modo que pueda transferir estrategias, despertar la capacidad de observación, consensuar metas comunes, automotivarse al ver cómo superó estos escollos en otras lenguas, etc. Veamos algunos ejemplos de dichas preguntas:

1. ¿Cómo sabías que cometías errores?
2. ¿Cuándo solías cometer más errores? ¿En qué momento/s?
3. ¿Cómo superaste los errores en otras lenguas?
4. ¿Te fijaste metas en algún momento? ¿De qué tipo?
5. ¿Cuánto tiempo tardaste en superar algunos errores?
6. ¿Aceptabas la corrección de errores? ¿De quién?
7. ¿Recogías los errores en algún documento (ficha, una tabla Excel, etc.)?
8. ¿Cómo y cuándo te diste cuenta de que los habías superado?
9. ¿Qué tipo de hablante de español te gustaría ser?

Tras la reflexión personal, aparece en la misma ficha una segunda tanda de preguntas indagadoras para comenzar con la corrección entre pares:

1. ¿Cómo has llegado a esta conclusión?
2. ¿Cómo has aprendido este aspecto?
3. ¿Qué estrategias te ayudaron a superar este error?
4. ¿Recuerdas la regla gramatical?

¹¹ Junto a la corrección recordamos la importancia de la prevención, ya en la fase de planificación.

Este instrumento de trabajo se ha de entregar al inicio del curso, una vez se haya negociado cómo se va a realizar el tratamiento de los errores y el grado de implicación del alumno, buscando su compromiso. También se recomienda reutilizar esta ficha cuando los alumnos se encuentren en una fase de regresión de la interlengua.

Con todo ello, el objetivo es sensibilizar al alumno sobre el proceso de error como hábito saludable e invitarlo a tratarlo de forma consciente y positiva para, así, mejorar su interlengua. Si el estudiante es capaz de llevar a cabo esta tarea de manera individual, será más fácil ponerlo luego en práctica con sus compañeros. De ahí que la corrección entre pares haya de ser un proceso consensuado en clase. Además, es indispensable aprender técnicas tanto para corregir como para ser corregido: aceptación.

2.2 Técnicas de corrección de errores entre iguales

Cuando el alumno comienza a autorregularse y el grupo de aprendientes se encuentra, paralelamente, en un proceso de cohesión, se han de introducir algunas técnicas de corrección para garantizar el buen funcionamiento de la corrección entre pares. Esta forma de evaluación compartida entre estudiantes para el aprendizaje se puede realizar desde dos perspectivas complementarias entre sí: la autoevaluación y la coevaluación. El objetivo es fomentar la autorreflexión, así como la identificación de los propios errores (Valero García y Cerio 2005).

También se ha de diferenciar la concepción del tratamiento del error que desarrolla el docente frente a la del alumno. Este breve esquema muestra los pasos que suele seguir el docente (Barros Díez 2006):

1. Identificación: ubicación del error.
2. Clasificación del error: lingüístico, cultural, referencial, pragmático, otro tipo.
3. Causas del error: lingüísticas, estratégicas, psicológicas, didácticas u otras.
4. Corrección: modelo de reparación.
5. Terapia de enmienda.

En el proceso de corrección por parte del alumno, sin embargo, se producen solo algunas de estas fases e incluso puede que en un orden diferente. Aun así, si este es capaz de identificar el error, nos hallaremos ante un gran paso. Probablemente no siempre sepa clasificarlo o buscar las causas, pero, en cambio, sí podrá ofrecer en algunos casos un modelo de reparación. Así, cuando se pregunta al alumno cómo ha sabido enmendar el error, este suele responder porque le sonaba bien, por intuición u otros aspectos similares. Algunas sugerencias para la corrección entre iguales podrían ser las siguientes (Schormann y Schlak 2011)¹²:

1. Modificación (*recast*): el compañero repite la forma correcta en la misma frase.
2. Solicitud de aclaración: *¿No entiendo? ¿Puedes repetir?*
3. Metalingüística: un estudiante indica a otro la categoría gramatical del error que se debe corregir: *la preposición del verbo enamorarse; el artículo de mapa; el pronombre...*
4. Repetición de la forma incorrecta: *¿*la mapa?*

En cualquier caso, siempre se ha de informar al alumno de que puede consultar a su profesor en caso de duda. Además, está presente en el aula presencial y/o virtual

¹² Otras técnicas se encuentran en Torrijano (2004) o Ribas Moliné y D' Aquino Hilt (2004).

mientras los alumnos realizan las actividades de modo que, si percibe una dificultad, puede intervenir guiando la corrección con preguntas indagadoras (cf. 2.1).

Como comentábamos anteriormente, estas técnicas se han de integrar en pequeñas actividades. Por ejemplo, una de ellas podría ser el juego de los detectives, que consiste en elaborar una serie de ejercicios profilácticos en los que el alumno descubre sus propios errores recogidos durante la sesión de clase o en otras tareas asíncronas. Tras esta fase, se seleccionan los más importantes en función del nivel, así como aquellos que mayor dificultad entraña al grupo de estudiantes y se insertan dentro de un contexto. Veamos el siguiente ejemplo de un nivel A1 de acuerdo con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa 2002):

- (1) —El alumno: **Me gusto la sandía.*
—El profesor retoma el error: **En el mercado compro fruta porque me gusto la sandía.*

Si el docente lo considera necesario, también podría subrayar el error o indicar de qué categoría gramatical se trata. Es probable que, tras la corrección de varios errores en el pleno de clase, el alumno interiorice el estilo del profesor para corregir a sus compañeros.

Uno de los objetivos de la corrección entre pares es que los alumnos puedan aportar una pequeña retroalimentación a sus compañeros, empleando instrumentos como los diarios de clase, las parrillas de observación, las fichas o las rúbricas, de las que nos ocuparemos más adelante (cf. 4).

Por su parte, las clases en línea permiten otro tipo de actividades en grupo a través de las salas que serían más difíciles de llevar a cabo en una clase presencial al precisar de un mayor número de aulas. Una posible actividad es realizar breves dictados en pares a fin de mejorar la ortografía, pronunciación o entonación, entre otros, monitorizada con los instrumentos mencionados anteriormente (chat, Padlet, Jamboard, etc.) y con el fin de retroalimentarse entre iguales.

Tanto en una modalidad de clase como en la otra, se busca que el alumno amplíe su zona de desarrollo próximo (en adelante, ZDP, Vygotsky 1979) gracias a la reflexión, la interacción, así como a la mediación. Insistimos en que la cohesión grupal y la actitud son fundamentales para poner en funcionamiento estas buenas prácticas.

3 Aportaciones informáticas para la corrección de errores entre iguales

Las nuevas tecnologías ofrecen múltiples herramientas para corregir los errores en el aula. Antes de comenzar con el proceso de corrección, tanto el docente como el alumno han de focalizar su atención en los aspectos que se desea mejorar. Por lo general, los errores que mayoritariamente se suelen corregir son aquellos de origen lingüístico: gramatical, léxico, fonético, entre otros.

Una de las posibles herramientas es Quizzlet, que ayuda a poner en marcha estrategias como la memorización a través de tarjetas digitales para corregir errores en el reverso y con la forma correcta en el anverso. También sirven para corregir errores interlingües¹³, es decir, aquellos que se generan dentro de la lengua que es objeto de aprendizaje. Asimismo, resultan útiles para prevenir errores, pues esta aplicación facilita el aprendizaje de colocaciones, estructuras gramaticales, así como antónimos y

¹³ En el enlace siguiente encontramos un ejemplo de las formas opositivas de *ser* y *estar* que sirven para prevenir o superar errores interlingües: <https://quizlet.com/50212972/ser-vs-estar-practice-flash-cards/>.

sinónimos de palabras (en este caso, se recomienda enseñar estas categorías léxicas contextualizadas dentro de una frase para que el alumno tenga un contexto definido). Además de poner en marcha la técnica de la autocorrección, sirven para evitar aquellos errores fosilizables, es decir, en proceso de fosilización. Cuando se corrige entre iguales, consideramos oportuno que los alumnos se hagan algunas preguntas indagadoras para poder autocorregirse con la ayuda del compañero, así como emplear instrumentos de trabajo (fichas de recogida de datos) que permitan dar una sucinta retroalimentación posterior.

Otra aplicación muy interesante es Tellagami, vídeos con avatares prácticos para trabajar la comprensión oral, así como otros aspectos lingüísticos como la pronunciación o la entonación. En esta aplicación el propio alumno puede crear la actividad con sus compañeros de clase, guiado por el docente¹⁴. En una siguiente fase se ha de valorar el resultado a través de criterios de evaluación fijados anteriormente.

Por otro lado, contamos con Kahoot!, que se puede emplear para mejorar la comprensión de lectura, la corrección de registros formales e informales, así como introducir aspectos socioculturales (por ejemplo, tema clichés), lo cual nos permite ir más allá de la perspectiva lingüística¹⁵. Además, también sirve para mejorar la expresión escrita a través de la coevaluación con instrumentos como las rúbricas (*cf.* 4).

Cuando el docente precise centrarse en el aspecto morfológico de algunas categorías gramaticales como, por ejemplo, los verbos en pasado, puede emplear Educima, una aplicación que ofrece la posibilidad de crear sopas de letras con la opción de incorporar las formas correctas de los verbos irregulares en indefinido¹⁶. A su vez, los alumnos pueden aprender vocabulario relacionado con un tema concreto. De forma complementaria, encontramos Conjugemos¹⁷, que permite realizar actividades relacionadas con los paradigmas verbales, por lo que resulta una herramienta muy útil para autocorregirse.

Por supuesto, existen muchas más aplicaciones que las citadas anteriormente e incluso surgen otras nuevas con gran rapidez. En cualquier caso, estas herramientas gamificadas pueden funcionar tanto de forma síncrona como asíncrona en el aula presencial y/o virtual. Para optimizar los resultados y evitar que la actividad se convierta en un mero juego, se recomienda insertarla dentro de fichas de aprendizaje, diarios, parrillas de observación, entre otros, que permitan el seguimiento de la actividad con las preguntas exploratorias. Asimismo, es conocido que las formas de competición, como los concursos, resultan muy motivadoras para los estudiantes. La ventaja de todas estas aplicaciones radica en que el alumno puede crear la actividad a partir de sus propios errores, junto con sus compañeros, guiados por el profesor. Incluso pueden hacerlo empleando sus propios dispositivos móviles, tan importantes hoy día entre el alumnado. En esta fase de aprendizaje es importante que el profesor dé refuerzo positivo tanto por haber alcanzado los objetivos lingüísticos como por haber puesto en práctica la corrección entre pares. De esta forma, se produce un tratamiento del error en acción y se potencia el componente afectivo en clase.

¹⁴ En este enlace un alumno realiza una presentación sobre su lugar de vacaciones. Al escuchar posteriormente la grabación, podrá descubrir cómo suena su español y centrarse en algunos aspectos fonéticos para mejorar, al tiempo que descubre aquellos que ya domina (no-error): <https://www.youtube.com/watch?v=PaXuAvDwzWc>.

¹⁵ En el siguiente enlace aparece una actividad para corregir errores de otros estudiantes y aprender a dar una breve retroalimentación a sus compañeros: <https://www.youtube.com/watch?v=ByCn3MTAEvA>.

¹⁶ En esta aplicación los propios alumnos pueden crear una sopa de letras con las categorías morfológicas con las que cometen errores, entre otros: <https://www.educima.com/wordsearch.php>.

¹⁷ Este conjugador de verbos resulta muy útil, por ejemplo, como apoyo de actividades de expresión escrita: <https://conjugemos.com/>.

Consideramos oportuno que, a medida que el docente realice avances en la integración de las nuevas tecnologías en el aula, emplee instrumentos de reflexión, como el porfolio de competencia digital docente, que incluye la creación de materiales sostenibles (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del profesorado 2017) u otros instrumentos complementarios como los que proponen Carandell, Keim y Tigchelaar (2010).

4 Empleo de rúbricas como herramientas de corrección, evaluación, coevaluación y autoevaluación

Como indicamos en el apartado 2.1, la autorregulación es una parte fundamental del proceso de aprendizaje del alumno, ya que le permite trabajar autónomamente de forma reflexiva, así como potenciar su autoevaluación. En la fase inicial, se recomendaba la corrección entre pares con técnicas e instrumentos fáciles de poner en práctica. Tras las primeras experiencias, junto con una fase de revisión, se puede avanzar e introducir la evaluación entre pares con rúbricas. En este caso, el objetivo es evaluar para aprender con otros y de otros (Vázquez 1999) y, así, desarrollar la ZDP del alumno.

Así pues, precisamos de nuevos instrumentos a los mencionados hasta ahora: las rúbricas. Algunas aplicaciones como Corubrics, Moodle o Rubistar¹⁸ permiten al docente elaborar rúbricas en función de las necesidades de sus grupos. Se ha de emplear un lenguaje claro y asegurarse de que el alumno se ha apropiado de la terminología antes de ponerla en práctica con sus compañeros a través de la autoevaluación con una actividad.

Un tipo de cursos idóneos para el uso de rúbricas son los de preparación para los Diplomas DELE. En las guías de estos exámenes de dominio figuran diversos modelos de expresión e interacción escritas (EIE), así como de expresión e interacción orales (EIO) con calificaciones diferentes, un informe de interpretación de cada nota conferida y las escalas de evaluación¹⁹. Con vistas a la preparación de la prueba oral, el profesor puede adaptar las escalas y transformarlas en rúbricas en las que se incluye alguna pregunta indagadora (primer paso). Fuera del aula, el alumnado se familiarizará con este documento y leerá los textos de los que se examinaron otros candidatos anteriormente, poniendo así en práctica la clase invertida (segundo paso). En la sesión siguiente de clase, se visiona un vídeo a modo de ejemplo en el que se muestra una entrevista de un examen que los alumnos han de evaluar²⁰, empleando, para ello, las rúbricas (tercer paso). Posteriormente, pondrán en común sus calificaciones en grupos (cuarto paso). Al final de la sesión, el docente presenta los resultados con los informes (quinto paso).

Tras esta primera fase de experimentación, los participantes del curso realizarán sus presentaciones en forma de monólogo y sus compañeros deberán evaluarlos con las rúbricas (sexto paso). A fin de garantizar la interacción, así como mantener la atención durante la clase, los evaluadores deberán formular una pregunta polémica al final de la actividad (séptimo paso). A continuación, el alumno que haya realizado la presentación

¹⁸ En estas páginas web se encuentran numerosos modelos de rúbricas: <https://corubrics-es.tecnocentros.org/>; [http://rubistar.4teachers.org/index.php?lang=es](http://rubistar.4teachers.org/index.php?lang=es;); <https://docs.moodle.org/all/es/R%C3%BAbricas>.

¹⁹ Escalas holísticas y analíticas para autoevaluarse (https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/guia_examen_dele_c1.pdf); ejemplos para el nivel C1; textos de la prueba de comprensión de lectura (https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/DELE_C1_EIO_T1_T2_2010.pdf).

²⁰ Recomendamos esta entrevista completa del nivel C1: <https://www.youtube.com/watch?v=s1zgxdl4KsE>.

debe autoevaluarse y calificarse (octavo paso). Tras esta fase y de manera anónima, los compañeros anotan una calificación en un documento compartido de Google Docs (noveno paso). Finalmente, se pone en común la nota final, así como algunos detalles importantes que van más allá de los aspectos lingüísticos, pero que también pueden jugar un papel importante para superar la prueba, como la adecuación a la tarea (décimo paso).

Tarea número 3 de la prueba de expresión e interacción orales de los Diplomas DELE, nivel C1.

A continuación, vas a calificar a un candidato que realiza la entrevista, pero antes cliquea en la página número 38 del siguiente documento para familiarizarte con las partes del examen oral y responde a las siguientes preguntas:

Antes de escuchar al candidato:

- ¿En qué consiste la tarea?
- ¿Cuál es el tema?
- ¿Cuáles son los cuatro aspectos más importantes que ha de tratar?

Ahora escucha al candidato atentamente y responde a estas preguntas de forma general.

Durante la entrevista:

- ¿Ha cumplido con los objetivos de la tarea? Contenido.
- ¿Has entendido lo que el candidato decía? Comunicación.
- ¿La estructura era clara y se diferenciaban las transiciones entre las partes (inicio, desarrollo, final)? Organización textual.
- ¿Has detectado errores lingüísticos (gramática, vocabulario, otros)?
- ¿Se adecuaba el estilo, registro de la presentación?
- ¿Cómo ha interactuado con el entrevistador (tomar la iniciativa, argumentar, contraargumentar, etc.)? Interactuación.
- ¿Era la duración de la exposición adecuada?

Después de la actuación: emplea la siguiente rúbrica para evaluar al candidato.

- Anota dos aspectos que te han gustado.
- Anota dos aspectos que no te gustaría repetir en tu actuación.

Tabla 1. Ficha del observador

Aspecto a que se evalúa	Excelente (3)	Bien (2)	Regular (1)	No apto (0)	Nota
Contenidos Argumento Discurso Registro	Argumentos con fluidez y precisión, registro adecuado. Discurso claro y bien estructurado con matices.	Argumentos con precisión, naturalidad, clara y estructurada (pequeñas vacilaciones).	Argumentos comprensibles con explicaciones, pero información poco clara o incompleta.	No proporciona la información requerida. Discurso demasiado breve y confuso , con dudas y rodeos.	

Elementos lingüísticos Precisión Entonación Fluidez	Expresarse con precisión (énfasis, diferenciación, sin ambigüedades). Entonación adaptada a temas y situaciones.	Mostrar un alto grado de corrección gramatical con pequeños errores. Conversar con fluidez.	Errores gramaticales, léxico general, repetitivo. Pausas que afectan a la fluidez.	Limitaciones lingüísticas: no se dice lo deseado, no expresa bien los puntos de vista. Realiza pausas (afectan a la fluidez). Errores gramaticales, léxico muy general.	
Interacción Conversación compleja Claves no verbales	Dominio en conversaciones complejas. Negocia conflictos de forma cómoda. Uso de claves no verbales.	Interactuar con adecuación, flexibilidad y eficacia. Acciones paralingüísticas (volumen de la voz, tono, risa).	Intervención activa, pero poco clara y completa. Precisa ayuda del interlocutor.	Dificulta la conversación para llegar a un acuerdo. Exige un esfuerzo considerable por parte del interlocutor.	
Calificación					

Tabla 2. Modelo de rúbrica para la calificación de la prueba de EIO

Esta actividad se puede llevar a cabo con las tareas de EIE, como mencionábamos al inicio de este apartado. El docente entrega las rúbricas, junto con un modelo de cartas recogido en las guías de los diplomas. Tras la lectura de estos materiales, los alumnos deben calificar la tarea con las rúbricas. Una vez que los alumnos han establecido la nota, el profesor entrega las calificaciones oficiales que comparan entre pares. Posteriormente, los alumnos corregirán y calificarán los modelos de expresión escrita de otros compañeros de clase con una breve retroalimentación: corrección entre pares. En esta fase suelen surgir cuestiones acerca de las posibles enmiendas de corrección de un error. Se ha de prestar especial atención a los registros empleados relativos al ámbito académico.

El resultado que se persigue es que los alumnos aprendan no solo a trabajar con errores, sino a conocer los criterios de calificación con los que ellos mismos serán evaluados cuando realicen el examen. De esta forma, el estudiante asume una vez más la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje, en este caso aplicado a la evaluación.

5 Conclusión

La corrección de errores tanto dentro como fuera del aula virtual se ha de abordar desde la fase de planificación de clase como un objetivo en sí, junto con la prevención y el tratamiento de errores fosilizables. Para ello, una técnica eficaz es la corrección entre iguales con grupos de estudiantes bien cohesionados y receptivos a esta modalidad. En este sentido, las buenas prácticas, el pacto y el compromiso en clase resultan aspectos imprescindibles para garantizar el éxito, al tiempo que se consolida también el factor afectivo en el aula.

Por otro lado, la corrección de errores como hábito saludable es el resultado de una serie de procesos. En primer lugar, el alumno ha de ser capaz de autorregularse y responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje de manera gradual. Si es capaz de dar este paso, la corrección entre pares resultará más fructífera. Así pues, en este campo coexisten dos aspectos fundamentales de la lengua: la interacción y la mediación, que han de ser monitorizadas por el docente.

En relación con lo anterior, las aplicaciones informáticas representan un paso importante en el proceso del tratamiento del error desde el punto de vista de la enseñanza-aprendizaje. Estas se deben integrar dentro de actividades conectadas con los objetivos de clase, así como con preguntas de autorreflexión. Asimismo, la gamificación en el aprendizaje arrojará resultados mejores y perdurables.

La coevaluación entre pares con rúbricas constituye también un método eficaz a la hora de poner en práctica la evaluación entre iguales. Se trata de una técnica todavía poco conocida, pero que está adquiriendo cada vez mayor importancia.

En conclusión, es importante considerar que la independencia del alumnado es tanto un producto como un proceso sometido a fases de inestabilidad o vulnerabilidad de las que tanto el docente como el propio interesado han de ser conscientes para mantener la motivación, es decir, el motor de la acción en el aprendizaje de lenguas. De manera simultánea, el profesor también se desarrolla profesionalmente, pues mejora sus competencias docentes en el aula e incluso puede crear materiales sostenibles gracias a la incorporación de las nuevas tecnologías en su entorno laboral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnold, J. (2020). *La dimensión afectiva en el aprendizaje*. Madrid: Cambridge de didáctica de las lenguas.
- Barros Díez, E. (2006). *El estudio de los errores y no-errores de 'por' y 'para' en el caso de germanohablantes*. Fráncfort: Peter Lang.
- Carandell, Z., Keim, L. y Tigchelaar, A. (2010). Herramientas para la autorregulación. En A. Alsina i Pastells, K. Melief y O. Esteve Ruescas (Eds.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 65-96). Barcelona: Octaedro.
- Cassany, D. (2018). *Expresión escrita en L2/ ELE*. Madrid: Arco/ Libros.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ Anaya. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/marco/cvc_mer.pdf.
- Consejo de Europa (2004). *Portfolio europeo de las lenguas*. Recuperado de: <http://sepie.es/iniciativas/portfolio/index.html>.
- Corder, S.P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161-170.
- Esteve, O. (2011). Desarrollando la mirada investigadora en el aula. En T. Ribas i Seix, A. Camps i Mundó, V. Pagès, M. Ferrer, M. Milian, S. Linares Ciscar y M. Vilà (Eds.), *Llengua Catalana y Literatura. Investigació, innovació i bones practiques* (pp. 29-47). Barcelona: Graó.
- Grané, J. y Forés, A. (2020). *Hagamos que sus vidas sean extraordinarias. 12 acciones para generar resiliencia desde la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Instituto Cervantes (2012). *Competencias clave del profesorado de segundas lenguas y lenguas extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm.
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación de Profesorado (2017). *Marco común de competencia digital docente*. Recuperado de: https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf.

- Juan-Lázaro, O. y Alejaldre Biel, F. (2020). *Competencias digitales en el aula*. Madrid: UDIMA.
- Krause, S. (2020). Warum brauchen wir Fehlerkorrektur? *Goethe Institut e. V., Redaktion Magazin Sprache*. Recuperado de: <https://www.goethe.de/ins/mx/de/spr/mag/21933966.html>.
- Pink, D.H. (2010). *La sorprendente verdad sobre lo que nos motiva*. Barcelona: Gestión 2000.
- Ramos Méndez, C. (2006). Las creencias de los alumnos: posibles implicaciones para el aula de español como lengua extranjera. *Marco ELE*, 10, 105-116. Recuperado de: https://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.ramos.pdf.
- Ribas Moliné, R. y D'Aquino Hilt, A. (2004). *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?* Madrid: Edelsa.
- Schormann, M. y Schlak, T. (2011). Hilfreich oder ohne praktischen Nutzen? – *Die Forschung zur mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit- und Fremdsprachenunterricht*, 22(1), 43-84. Recuperado de: <https://www.dgff.de/assets/Uploads/ausgaben-zff/ZFF-1-2011-Schoormann-Schlak.pdf>.
- Torrijano Pérez, J.A. (2004). *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Madrid: Arco Libros.
- Valero García, M. y Cerio, L.M.D. de (2005). Autoevaluación y co-evaluación: estrategias para facilitar la evaluación continuada. En Asociación de enseñantes Universitarios de la Informática (Ed.), *Actas del Simposio Nacional de Docencia en la Informática, SiNDI* (pp. 25-32). Recuperado de: <https://www.informatica.us.es/docs/25aniversario/FerminSanchez.pdf>.
- Vázquez, G. (1999): *Errores sin falta*. Madrid: Edelsa.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Guernica, arte hecho símbolo. Un *breakout* educativo digital para el aula de ELE

Rosario Coca Hernando
Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca

1 Introducción

Un *breakout* educativo es una actividad de *aprendizaje basado en juegos* (ABJ) en la que el alumnado tiene que resolver enigmas, pruebas, puzles y diversos retos en torno a una trama argumental. La mecánica del juego, la temática y los objetivos pueden ser muy diversos, pero en un *breakout* siempre hay que conseguir unos códigos que sirven de comprobación de la resolución de los retos planteados. Además, el objetivo del alumnado será abrir una caja que simboliza el desenlace del juego para que los participantes reciban una recompensa o premio; normalmente, el alumnado cuenta con un tiempo limitado para conseguir abrir la caja.

El objetivo de este artículo es compartir con el profesorado de español como lengua extranjera (ELE) un *breakout* educativo digital titulado “Guernica, arte hecho símbolo” para trabajar el cuadro *Guernica* de Pablo Picasso en la clase de ELE. Las principales razones para crear este *breakout* fueron aumentar la motivación del alumnado y conseguir que adquiriera, mediante el juego, los contenidos, los conceptos y el vocabulario relacionados con el cuadro *Guernica*. El *breakout* fue creado para estudiantes de ELE de niveles B1-B2, en un programa de inmersión lingüística, que se encontraban matriculados en las asignaturas optativas Arte Español y Cultura Española de Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca. En estas asignaturas usamos el aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjeras (AICLE), un enfoque de enseñanza-aprendizaje que hace referencia a las situaciones en las que las materias, o parte de ellas, se enseñan a través de una lengua extranjera con un objetivo doble: el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje simultáneo de una lengua extranjera (Marsh 1994).

El *breakout* “Guernica, arte hecho símbolo” se creó con la herramienta digital Genially. Por ello, en este artículo, también se exponen las ventajas que ofrece esta herramienta para crear actividades interactivas digitales y para desarrollar, en la clase de ELE, el ABJ.

2 El *breakout* como actividad educativa

El juego conocido como *breakout* es una variante de los llamados juegos de *escape room* (Jonhson 2017). Este tipo de juego tiene su origen, por un lado, en los juegos de ordenador que se inspiraban en relatos de misterio y detectives y, por otro, en los videojuegos basados en superar retos para escapar de espacios de ficción como mazmorras, celdas, etc. (Brusi y Cornellà 2020). La diferencia más evidente entre un *escape room* y un *breakout* es que el primero consiste en escapar de una habitación cerrada mientras que un *breakout* se basa en abrir una caja para obtener una recompensa o premio. Y aunque los dos se usan como actividades educativas desde hace varios años, el *breakout* tiene un carácter educativo desde su origen (Brusi y Cornellà 2020). Ambos juegos pueden utilizarse como una práctica divertida de una asignatura o como una actividad de aprendizaje. Los dos se pueden desarrollar también en un formato digital; en este caso, el juego se ejecuta desde un ordenador, tableta o teléfono móvil.

El *breakout* ha aparecido en el panorama educativo en los últimos años, sobre todo en entornos de educación primaria, secundaria y bachillerato. De hecho, existen numerosos ejemplos de *breakouts* desarrollados y diseñados por docentes que los han compartido a través de la web. También podemos encontrar libros y artículos académicos que nos hablan sobre su diseño, puesta en marcha y resultados de aprendizaje (Negre y Carrión 2020). Asimismo, hay estudios que han comprobado que el juego *breakout* educativo mejora los índices de motivación y favorece el aprendizaje de conceptos (Corrales 2020; Tardáguila, Santos y Prieto 2020). Sobre su aplicación al ámbito de segundas lenguas y AICLE, existen algunos estudios (Sempere 2020) y, más concretamente, en el ámbito de ELE se pueden encontrar *breakouts* diseñados por diferentes docentes en sus páginas web¹. Además, Arche (2020) explica el diseño y puesta en marcha de este tipo de juegos en el aula de ELE, aunque todavía no tenemos constancia de ningún artículo en el que se muestran sus resultados de aprendizaje.

Los expertos que han teorizado sobre este tipo de juegos educativos señalan que poseen múltiples ventajas para el desarrollo de capacidades y habilidades sociales y de pensamiento (Walsh 2017; Johnson 2017; Martín-Caraballo *et al.* 2018; Brusi y Cornellà 2020; Negre y Carrión 2020; Sempere 2020); entre ellas, podemos destacar algunas: promueven la colaboración y el trabajo en equipo; desarrollan el pensamiento crítico y la habilidad para resolver problemas; ayudan al alumnado a superar retos, a insistir y a ser constantes; mejoran la competencia comunicativa; permiten poner en práctica el pensamiento deductivo y que el alumnado sea protagonista de su aprendizaje; ayudan a aprender a gestionar el tiempo y sirven para adquirir y aplicar los conocimientos; siempre motivan porque son generadores de diversión.

3 Los elementos que configuran un *breakout* educativo

Como cada vez son más los docentes que deciden introducir juegos de *escape room* y *breakout* en sus aulas, varios autores han elaborado guías y manuales en los que se explican las etapas y pasos que hay que seguir para que su creación y aplicación sean un éxito (Negre y Carrión 2020). Según las indicaciones de Brusi y Cornellà (2020), los elementos que no pueden faltar a la hora de planificar y diseñar un *breakout* educativo son los siguientes: objetivos, contenidos, competencias, habilidades, actitudes, destinatarios, narrativa, diseño, desenlace, recompensas, evaluación, materiales y recursos.

3.1 El objetivo del *breakout*

Antes de comenzar con el diseño y la creación de un *breakout*, es esencial que definamos su objetivo. Hay docentes que los crean como propuesta motivadora para empezar un tema y comprobar qué sabe el alumnado sobre él, pero también encontramos muchos *breakouts* como recurso didáctico para repasar los contenidos que ya se han desarrollado en el aula. Además, hay docentes que usan el *breakout* como una actividad práctica que complementa el tratamiento teórico de unos conceptos. Por último, también hemos observado que existen *breakouts* que sirven de actividad de evaluación (Martín-Caraballo *et al.* 2018).

¹ Algunos *breakouts* educativos digitales en enseñanza de ELE se pueden encontrar en: <https://www.profe-de-espanol.de/>; <https://arche-cle.com/>, <https://bancodelele.blogspot.com/> y <https://www.charococa.com/>.

3.2 Contenidos, competencias, habilidades y actitudes

Los expertos señalan que es fundamental que el juego esté anclado en el currículo en cuanto a contenidos, competencias, habilidades y actitudes. No olvidemos que se trata de una actividad de aprendizaje y que, por lo tanto, un *breakout* educativo “solo tiene sentido cuando la experiencia se relaciona con los contenidos curriculares que se han estudiado o se van a trabajar en clase” (Palomo 2019, 46). En este sentido, “el tema elegido y los retos propuestos deben permitir desarrollar, profundizar o reflexionar sobre los conceptos” (Brusi y Cornellà 2020, 76). Como hemos apuntado en el apartado anterior, este tipo de juegos son idóneos para el desarrollo de competencias y habilidades como, por ejemplo, la competencia comunicativa, el trabajo en equipo o el desarrollo del pensamiento lógico.

3.3 Destinatarios

Los expertos también señalan la importancia de que “el relato, el nivel de los contenidos, la ambientación y la complejidad de los retos se adapten a las aptitudes, expectativas y motivaciones de los participantes a los que van dirigidos” (Brusi y Cornellà 2020, 76). En nuestro caso, como docentes de ELE, es esencial que tengamos en cuenta el nivel o niveles de lengua de nuestro alumnado. Por lo tanto, las actividades o los retos deben ajustar el léxico y las estructuras gramaticales al nivel de los estudiantes que van a realizar el juego. Para ello, deberemos consultar obras de referencia como el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)* (Consejo de Europa 2020) o el *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (Instituto Cervantes 2006).

3.4 La narrativa o trama argumental

La narrativa es el ambiente que rodea el juego, es decir, su contexto. Permite que el alumnado se sienta partícipe y protagonista de la actividad. Algunos expertos señalan que acertar en la temática es la clave del éxito (Palomo 2019) y aconsejan preguntar previamente al alumnado, a través de una encuesta, por sus intereses temáticos con el objeto de elegir una historia que los enganche. No obstante, crear una historia no es fácil. De hecho, los expertos señalan que es uno de los elementos que supone mayor dificultad a la hora de crear un *breakout* dado que el relato

debe ser motivador y, a la vez, enlazar con los contenidos de aprendizaje sobre los que trata. Debe integrar también los elementos de guion capaces de sumergir a los participantes en la aventura o generar la suficiente tensión dramática, suspense o angustia frente al supuesto peligro que se avecina. Además, la historia debe convertir a los jugadores en protagonistas del desafío (Brusi y Cornellà 2020, 77).

Así pues, en el inicio del juego se presenta el relato. Algunos de los procedimientos más utilizados para presentar la historia son un breve vídeo, la lectura de un texto, la aparición de un personaje, un mensaje de voz grabado por el docente, etc.

3.5 Diseño

Una vez que tengamos definida la historia, deberemos pensar en las reglas y la mecánica del juego. Las instrucciones deben ser muy claras y sencillas. El docente, como diseñador del juego, debe definir cómo se va a jugar: por parejas o por equipos formados por más de dos personas. Hay que pensar también cómo será su estructura: “En algunas experiencias, las normas del juego implican unos roles que deben asumir los participantes y que facilitan que todos tengan su papel. En otras se plantean actividades que deben ser resueltas en colaboración” (Brusi y Cornellà 2020, 78). Otro aspecto importante es su duración; en este sentido, no se recomienda que dure más de una sesión de clase.

Asimismo, debemos pensar en las reglas de comportamiento y si vamos a introducir penalizaciones. En este sentido, algunos expertos recomiendan proporcionar consejos que eviten que los alumnos se queden atascados en alguno de los retos.

La elaboración de los retos es la parte más importante en el diseño del juego, puesto que los retos están conectados con los objetivos seleccionados y deben servir para ayudar a introducir o practicar los contenidos de aprendizaje. Los expertos señalan que los retos deben atender a diferentes niveles de complejidad para que todo el alumnado tenga la sensación de sentirse ganador. Además, habrá más posibilidades de éxito si la complejidad de los retos va en aumento a medida que se desarrolla el juego (Palomo 2019).

3.6 Desenlace y recompensa

Como hemos comentado anteriormente, un *breakout* es un juego que consiste en resolver retos y conseguir recompensas para lograr el objetivo final: abrir una caja cerrada con un candado. La apertura del candado es un premio en sí mismo; “otras veces, la meta final se alcanza tras haber obtenido clasificaciones, puntos, trofeos, niveles” (Brusi y Cornellà 2020, 78). El premio o recompensa final dependerá del modo de juego que decidamos: en el modo cooperativo el premio lo recibirá toda la clase; en el modo competitivo el premio será para el grupo o la pareja que haya abierto antes la caja.

Palomo (2019) señala que el desenlace es el final de la historia planteada, en la que la superación de los retos permite salvar algún objeto o a alguien, o resolver un misterio. Es conveniente que el premio sea solo simbólico para que los esfuerzos de los alumnos estén motivados por los retos y no por el deseo de ganar.

3.7 Evaluación

Si asumimos que un *breakout* educativo es una actividad de aprendizaje, debe ser evaluada como tal (Brusi y Cornellà 2020). Por lo tanto, el docente deberá pensar si va a evaluar solo los conocimientos o también las competencias o las destrezas demostradas; si opta por una evaluación cuantitativa o cualitativa; o si va a valorar individual o grupalmente a los jugadores. Asimismo, y como en cualquier actividad de aprendizaje, en un *breakout* también hay que definir qué criterios y qué mecanismos e instrumentos de evaluación usaremos.

3.8. Recursos y materiales

Dado que los recursos y materiales para crear un *breakout* educativo son muchísimos, no creemos conveniente extendernos en este apartado. Para los *breakout* y *escape room* analógicos, recomendamos seguir la guía de Negre y Carrión (2020) con el fin de encontrar ideas, recursos y materiales. Para los *breakout* digitales, aunque existen muchas herramientas y recursos digitales para crearlos, recomendamos usar, por su facilidad, la plataforma Genially, a la que dedicamos el siguiente apartado.

4 Genially, una herramienta para el desarrollo de un *breakout* educativo digital

Genial.ly —o Genially—² es una plataforma en línea creada en España en 2015 que permite desarrollar y diseñar contenidos interactivos y animados sin necesidad de saber programación o diseño web. Para acceder por primera vez, se necesita un correo electrónico para crear una cuenta.

Ofrece a sus usuarios múltiples plantillas para crear todo tipo de contenidos: presentaciones, infografías, lecciones, imágenes interactivas, videopresentaciones y juegos. Dentro de los juegos, Genially ofrece también plantillas para crear *breakouts*.

Al estar alojada en la nube, todas las creaciones que se hacen con Genially generan un enlace para compartir. La opción de “usuario de pago” permite que todas las creaciones sean privadas y solo se compartan con las personas que se desee. Además, esta opción también permite descargar la creación para poder visualizarla o jugar, por ejemplo, si se trata de un *breakout*, sin conexión a Internet.

Además, Genially permite usar otras plantillas externas a la plataforma, como las del colectivo de docentes franceses S’cape, cuyo sitio web³ ofrece plantillas gratuitas para usar con Genially con el fin de crear y diseñar actividades interactivas con retroalimentación. Estas plantillas son ideales para preparar los retos de *breakouts* digitales de forma sencilla. Además, S’cape presenta tutoriales para conocer su funcionamiento⁴. Asimismo, en España el colectivo de docentes Sandbox Educación⁵ ofrece al profesorado numerosas plantillas y extensiones gratuitas para utilizar con Genially.

Para crear y diseñar un *breakout* educativo digital en poco tiempo y sin necesidad de ser un experto en tecnología educativa digital, recomendamos la plantilla de *Breakout* de Sandbox Educación⁶ para Genially, puesto que es sencilla, fácil de utilizar y gratuita.

A pesar de que Genially es una herramienta educativa de reciente creación, ya se ha publicado un estudio cuantitativo que ha medido la efectividad de su uso en el proceso de enseñanza aprendizaje. Según Castro-Salinas y Ochoa-Encalada, Genially favorece

la comprensión, asimilación y retención de conocimientos en los alumnos debido a que, al permitir mayor interacción, participación y Gamificación crea un ambiente propicio e idóneo para la transmisión de conocimientos debido a que los alumnos sienten mayor motivación e interés por aprender (2021, 19).

² Enlace de acceso: <https://genial.ly/es/para-educacion/>.

³ Enlace de acceso: <https://scape.enepe.fr/>.

⁴ En España el profesor Francisco Martínez ofrece videotutoriales en español para aprender a usar las plantillas de S’cape en <https://gamificacionvillamates.wordpress.com/>.

⁵ Enlace de acceso: <https://sandboxeducacion.es/>.

⁶ Enlace de acceso: <https://sandboxeducacion.es/plantilla-itinerarios>.

5 La experiencia de desarrollar y diseñar *Guernica, arte hecho símbolo*

La actividad de aprendizaje “Guernica, arte hecho símbolo” es un *breakout* educativo digital que fue diseñado y creado por la propia autora⁷. Su objetivo es ofrecer un aprendizaje basado en el juego sobre el cuadro *Guernica* de Pablo Picasso al alumnado de ELE. El juego se concibió también como una actividad de evaluación formativa y sumativa: por un lado, se considera formativa porque durante la realización del juego la docente pudo identificar qué contenido relacionado con el cuadro no había quedado suficientemente claro y qué tipo de vocabulario y estructuras, que se habían trabajado en la unidad didáctica, había que volver a revisar y repasar, ya que algunos de los estudiantes tuvieron más dificultades para superar los retos; por otro, se concibe como sumativa porque la recompensa del juego era parte de la nota final del curso.

El juego fue creado con la plataforma digital Genially con la intención de jugar tanto en una clase presencial como en línea de forma síncrona. Para crearlo, se utilizó el itinerario que se incluye en la plantilla de *breakout* de Sandbox Educación. Los retos fueron creados con varias plantillas de S’cape y de Sandbox Educación para Genially.

El juego se probó con 20 alumnos procedentes de Japón, China, Estados Unidos, Brasil, Noruega y Gran Bretaña que estaban matriculados en un curso presencial, trimestral o mensual, de lengua y cultura españolas en Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca. Todos eran adultos, muchos estaban realizando estudios universitarios en su país de origen y tenían entre 19 y 55 años. Para jugar los alumnos se agruparon en parejas. La docente decidió que cada miembro de la pareja tuviera distinto nivel y nacionalidad con el fin de fomentar la cooperación, la comunicación y la interacción en español.

Se jugó en la clase en la que se impartía normalmente la asignatura, ya que la mayoría del alumnado disponía de tableta u ordenador personal que ese día llevaron a clase.



Imagen 1. Portada del *breakout* “Guernica, arte hecho símbolo”

⁷ Coca Hernando (2021): *Guernica, arte hecho símbolo. Breakout educativo digital para estudiantes de ELE*. Enlace de acceso: <https://view.genial.ly/610d40acab3f780da28b51f8/interactive-content-breakout-guernica>.

5.1 Objetivos del juego

El objetivo general es conseguir que el alumnado de ELE adquiera y repase mediante el juego el contenido, los conceptos y el vocabulario sobre el cuadro *Guernica*. Antes de jugar, el alumnado ya había realizado las actividades de una unidad didáctica titulada “Guernica, arte hecho símbolo”, creada también por la propia autora. Aparte de este objetivo general, se plantearon los siguientes objetivos:

1. Potenciar el aprendizaje colaborativo.
2. Fomentar la interacción.
3. Divertirse mediante el juego.
4. Fomentar en el alumnado el gusto por el arte y el respeto al patrimonio cultural.
5. Enseñar a mirar el arte como documento social.
6. Aprender a describir una obra de arte.
7. Tomar conciencia sobre el papel social del arte.
8. Comprender la influencia de *Guernica* en el presente.
9. Comprender el contexto histórico que se relaciona con el cuadro.

5.2 Contenidos, competencias y destrezas

En esta actividad de aprendizaje se abordan los siguientes contenidos de arte y cultura españolas:

1. Conocer los estilos artísticos de Picasso.
2. Conocer el Museo Centro de Arte Contemporáneo Reina Sofía.
3. Reflexionar sobre la Guerra Civil como conflicto internacional.
4. Entender el cuadro *Guernica* como icono mundial contra la guerra.
5. Comprender el contexto histórico, la descripción, la interpretación y el análisis formal de *Guernica*.

Por su parte, algunos de los contenidos de lengua y comunicación que se abordan en esta actividad de aprendizaje son:

1. Repasar los pasados.
2. Aprender a usar los marcadores temporales.
3. Comprender la diferencia entre *tardar* y *durar*.
4. Adquirir recursos lingüísticos para describir un cuadro.
5. Aprender vocabulario sobre disciplinas artísticas.
6. Aprender vocabulario sobre pintura.
7. Asociar imágenes a palabras.
8. Aprender vocabulario específico sobre el cuadro *Guernica*.

Así pues, este juego está diseñado para trabajar las competencias comunicativa, estratégica, sociocultural y digital. Con él, además, se practican todas las destrezas de forma integrada.

5.3 Nivel de español de los destinatarios

Nuestro *breakout* se diseñó específicamente para estudiantes de ELE con un nivel de lengua B1 y B2 en un contexto de inmersión lingüística. Sin embargo, ha sido también puesto en práctica con alumnos con un nivel de lengua más cercano al A2. Tanto el vocabulario como las estructuras lingüísticas están adaptados a los niveles B1 y B2 de acuerdo con *PCIC*.

5.4 Narrativa o hilo argumental

La trama de “Guernica, arte hecho símbolo” sitúa a los estudiantes en marzo de 1939 en París. En el inicio del juego aparece un mensaje de Pablo Picasso, en el que informa de que los nazis, por orden de Franco y Hitler, han robado el cuadro *Guernica*, que estaba guardado en su taller, y quieren destruirlo para que no se convierta en un símbolo contra la guerra. Picasso les pide a los estudiantes que le ayuden a recuperar el cuadro; solo sabe que los nazis lo han ocultado en un vagón de tren que lo llevará a un lugar secreto para destruirlo allí.

La misión de los estudiantes es encontrar el código que abre el candado del vagón. Para ello, deberán superar cinco retos. Cada reto les proporcionará una cifra del código que abre el candado del vagón donde han escondido el cuadro. Para conseguir el código y abrir el candado disponen de 50 minutos.

5.5 Diseño

En cada uno de los cinco retos con los que ha sido diseñado el juego aparecen una o varias actividades prácticas e interactivas relacionadas con los contenidos de cada parte de la unidad didáctica. En la Tabla 1 se puede observar cómo fueron diseñados y los recursos digitales que fueron utilizados para su creación.

Tras superar cada reto, el alumnado consigue como recompensa una cifra que forma parte del código que abrirá el candado del vagón. En su diseño se buscó que la complejidad de los retos vaya en aumento a medida que se desarrolla el juego.

RETO	TEMA(S)	TIPO DE ACTIVIDAD	RECURSO DIGITAL UTILIZADO
RETO 1	Ficha del cuadro (autor, título, año, ubicación y estilos)	Actividad: completar espacios en blanco con la información adecuada.	Plantilla de S'cape para Genially: https://scape.enepe.fr/le-couise.html
RETO 2	¿Por qué pintó Picasso el cuadro? Contexto histórico del cuadro	Actividad 1: marcar la respuesta correcta. 10 preguntas de opción múltiple. Actividad 2: localizar en un mapa ciudades relacionadas con el cuadro.	Plantilla de S'cape para Genially: https://scape.enepe.fr/cac-cruz.html Plantilla de mapa de Genially
RETO 3	¿Qué vemos en el cuadro? Descripción de los elementos e interpretación de los símbolos	Actividad 1: juego <i>Memory</i> o de asociar una imagen con palabras. Actividad 2: relacionar cada personaje del cuadro con su descripción. Actividad 3: arrastrar y soltar para relacionar cada símbolo con su interpretación.	Plantillas de S'cape para Genially: https://scape.enepe.fr/memory.html https://scape.enepe.fr/x-fil-et-d-fil.html https://scape.enepe.fr/dndgenial.html

RETO 4	¿Cómo pintó el cuadro? Análisis formal del cuadro (composición, disposición, colores, luz, etc.)	Actividad 1: completar un texto con huecos. Cada hueco ofrece un desplegable de tres opciones. Actividad 2: buscar con una lupa la frase incorrecta sobre la creación del cuadro.	Plantillas de S’Cape y Sandbox Educación para Genially: https://scape.enepe.fr/magnum.html https://sandboxeducacion.es/sport
RETO 5	Conceptos, vocabulario y posicionamiento de las figuras en el cuadro	Actividad 1: juego Pasapalabra sobre el cuadro. Actividad 2: puzle del cuadro.	Plantillas de S’Cape y Sandbox Educación para Genially: https://scape.enepe.fr/peuzeul.html https://sandboxeducacion.es/pasapalabra

Tabla 1. Diseño de los retos

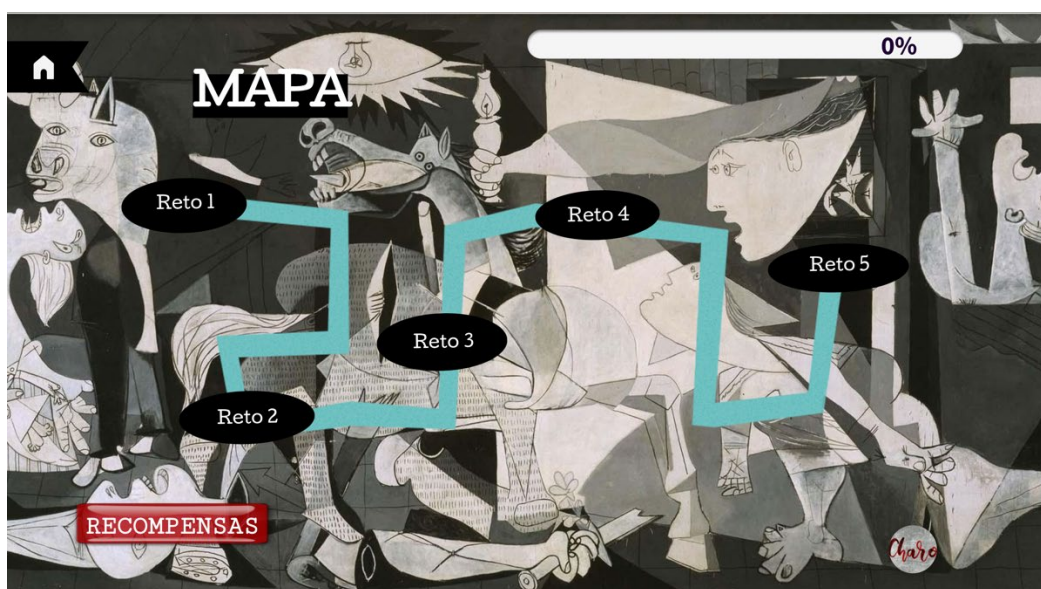


Imagen 2. Itinerario con los 5 retos de *Guernica*, arte hecho símbolo

5.6 Desenlace

Cuando la pareja de estudiantes termina los cinco retos debe introducir el código que aparece en la pantalla para que se abra el candado del vagón. Con su apertura finaliza la misión y se obtiene el premio: salvar el *Guernica*. La recompensa son 5 puntos de la nota final. Se optó por un modo de juego que mezclara lo competitivo y lo cooperativo. De este modo, todas las parejas que consiguieron abrir el candado en el tiempo acordado obtuvieron una puntuación de 5 puntos de la nota final de la asignatura. Sin embargo, la primera pareja que lo abrió, además de los cinco puntos, recibió un punto extra.

Todos los alumnos que experimentaron el juego pudieron llegar al final en el tiempo acordado. Hubo parejas que lograron superarlo en 35 minutos mientras que otras tardaron 45. Para trabajar la cooperación entre el alumnado, los primeros en terminar ayudaron a los que iban más rezagados para que pudieran terminar a tiempo y conseguir los 5 puntos de la nota final.

5.7 Organización de la clase y el papel del docente

El alumnado accedió al enlace al juego a través de la plataforma virtual de la Universidad de Salamanca en la que estaba abierto un curso. Como había estudiantes de distintos niveles (desde A2 a B2), la profesora distribuyó al alumnado por parejas formadas por alumnos de distinto nivel y nacionalidad.

Una vez formadas las parejas, accedieron al enlace con un ordenador o tableta. La docente estableció dos roles dentro de cada pareja: un miembro era el responsable de manejar el ordenador (el alumno de nivel más bajo) y el otro se encargaba de buscar en la unidad didáctica la información que podía ayudarles a superar cada reto del juego. Observamos que el estudiante de nivel más bajo recibió un *feedback* positivo del estudiante que tenía un nivel más alto, ya que recordaba la palabra o había comprendido mejor el contenido o el concepto. Por otro lado, al ser cada uno de distinta nacionalidad, solo podían comunicarse en español.

El papel de la docente consistió en supervisar, ofrecer pistas a aquellas parejas que se quedaban atascadas e identificar y tomar nota de las dificultades que tuvieron algunos alumnos para superar los retos. El juego también fue concebido como una actividad de evaluación formativa y, por lo tanto, tras el juego, se revisaron algunos conceptos, contenido y vocabulario que no habían quedado suficientemente claros para algunos alumnos.

5.8 Evaluación y valoración de la actividad

“Guernica, arte hecho símbolo” se puso en práctica en dos clases de dos asignaturas optativas que impartimos en Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca para estudiantes de ELE: Arte Español y Cultura Española. En las dos asignaturas se siguen las siguientes metodologías activas: aprendizaje basado en proyectos (ABP), aprendizaje basado en tareas (ABT) y aprendizaje basado en el juego (ABJ). Los elementos de evaluación y su peso porcentual se pueden encontrar en la Tabla 2. Optamos por una evaluación cuantitativa: la participación en el juego y resolverlo con éxito tiene un peso del 5% del total de la nota final de la asignatura.

ELEMENTOS DE EVALUACIÓN	PESO PORCENTUAL DE LA NOTA FINAL
Exámenes	20 %
Proyectos en grupo	20 %
Entrega de tareas finales	40 %
Participación en juegos (<i>Breakout</i> “Guernica, arte hecho símbolo”)	20 % (5 %)

Tabla 2. Evaluación de las asignaturas Arte Español y Cultura Española

Al terminar el juego, pedimos a los estudiantes participantes en la experimentación que completaran una encuesta para valorar la actividad⁸. Todos los estudiantes encuestados afirmaron que el juego les ayudó a comprender mejor el cuadro *Guernica* y a entender mejor los conocimientos abordados en la unidad didáctica. Asimismo, todos

⁸ Enlace de acceso: <https://forms.gle/HrgPkFnx1AE4eki38>

consideraron este juego una experiencia divertida, motivadora y memorable. Finalmente, todos se mostraron partidarios de jugar más *breakouts* en la clase de ELE. Las palabras o frases que más repitieron, como se puede ver en algunos comentarios de la Imagen 3, a la hora de valorar la actividad fueron: *divertida, bueno, aprendí mucho de Guernica, gracias*.

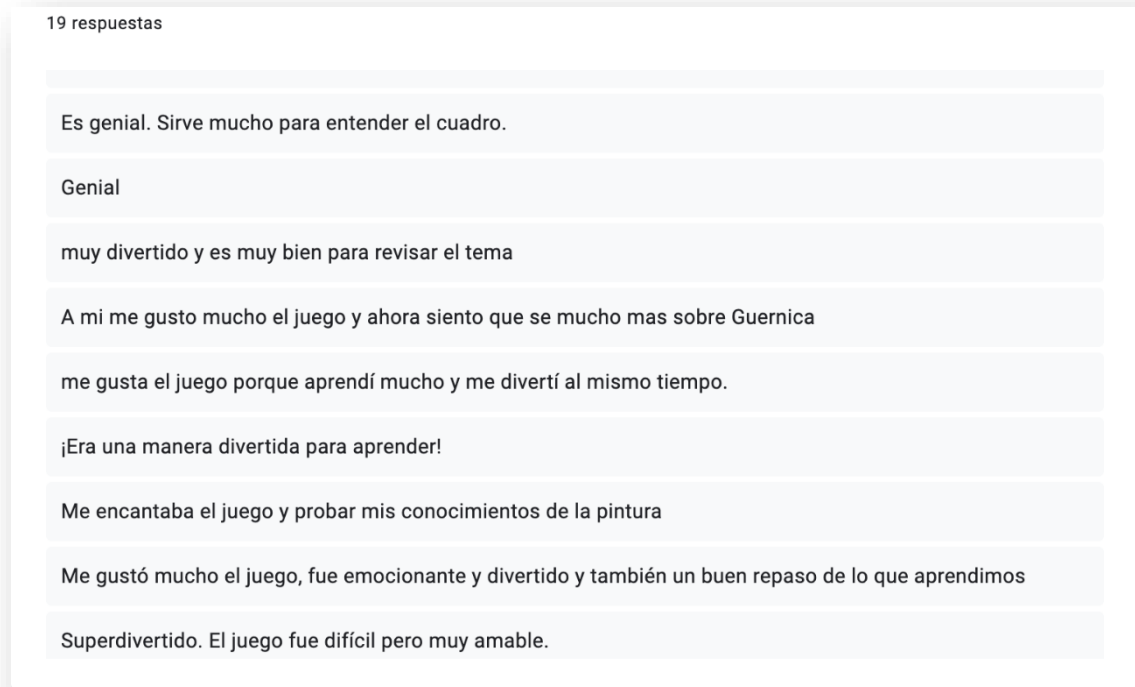


Imagen 3. Valoración de “Guernica, arte hecho símbolo”

5 Conclusiones

El *breakout* “Guernica, arte hecho símbolo” busca contribuir a la didáctica de ELE con una metodología de aula activa: ABJ o aprendizaje basado en el juego. Después del desarrollo de esta práctica AICLE podemos extraer algunas conclusiones. En primer lugar, observamos que el alumnado se siente más motivado cuando se utilizan metodologías activas en comparación con los métodos más tradicionales de enseñanza de ELE. Tras jugar, observamos que esta actividad de aprendizaje había generado una emoción asociada al éxito, ya que todo el alumnado había llegado al final en el tiempo dado. Además, se habían divertido intentando salvar el *Guernica* de los nazis.

En segundo lugar, observamos que la metodología ABJ promueve que el alumnado no solo disfrute y se divierta aprendiendo, sino también que adquiera conocimientos e interactúe en español con sus compañeros. Así pues, la mayoría indicó en la valoración de la actividad que había aprendido mientras jugaba. Además, los miembros de cada pareja colaboraron para superar los retos. Observamos que el alumnado de nivel más bajo de la pareja recibía *feedback* de su compañero o compañera de nivel más alto: por ejemplo, le explicaba cómo se escribía una palabra o algún concepto necesario para superar el reto que no le había quedado claro cuando trabajaron la unidad didáctica y que el alumno de nivel más alto había comprendido mejor.

Por último, queremos subrayar que Genially es una herramienta digital que permite al profesorado de ELE, quien puede no ser un experto en programación, elaborar

actividades de aprendizaje interactivas digitales basadas en juegos. En este sentido, animamos al profesorado de ELE a usarla para crear experiencias de aprendizaje memorables.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arche, R. (2020). Creación de un Breakout digital para el aula de ELE con Thinglick. En Instituto de Nueva Delhi (Ed.), *Actas del X Encuentro Práctico de Profesores de Español en Nueva Delhi* (pp. 56-67). Nueva Delhi: Instituto Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/delhi_2020/06_arche.pdf
- Brusi, D y Cornellà, P. (2020). Escape rooms y Breakouts en Geología. La experiencia de Terra sísmica. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 28, 74-88. Recuperado de: <https://raco.cat/index.php/ECT/article/view/372926/466567>.
- Castro-Salinas, D. y Ochoa-Encalada, S. (2021). Gamificación en el proceso de interaprendizaje: Una experiencia en biología con Genially. *CIENCIAMATRIA*, 7(3), 249-272. <https://doi.org/10.35381/cm.v7i3.579>.
- Coca Hernando, R. (2021). Guernica. Arte hecho símbolo. Breakout educativo digital para estudiantes de ELE. En *ELEconCharo* [en línea]. Recuperado de: <https://www.charococa.com/about-5>
- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- Corrales Serrano, M. (2020). Experiencia de evaluación de aprendizaje de historia del arte a través de *Breakout* en educación secundaria. En E. Colomo Magaña, E. Sánchez Rivas, J. Ruíz Palmero y J. Sánchez Rodríguez (Coords.), *La tecnología como eje del cambio metodológico* (pp. 213-218). Málaga: Universidad de Málaga Editorial. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7832659>.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes/ Biblioteca nueva.
- Jonhson, H.E. (2017). *Breaking into Breakout Boxes: Escape Rooms in Education*. Luxemburgo: Createspace Independet Pub.
- Marsh, D. (1994). *Bilingual education & content and language integrated learning*. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua). París: Universidad de la Sorbona.
- Martín-Caraballo, A.M., Paralera, C., Segovia, M.M., y Tenorio, A. F. (2018). Evaluación y breakout. *Anales de ASEPUMA*, 26, 0-6. Recuperado de: <http://bit.ly/2LAcNYy>.
- Negre, C y Carrión, S. (2020). *Desafío en el aula. Manual práctico para llevar los juegos de escape educativos a clase*. Barcelona: Paidós.
- Palomo, A. (2019). Escape Room en el aula. Aprender a través del desafío. *Campus Educación Revista digital docente*, IV (14), 44-48. Recuperado de: <https://www.campuseducacion.com/blog/revista-digital-docente/escape-room-en-el-aula-aprender-a-traves-del-desafio/>.
- Sempere Pla, S. (2020). Proyecto de gamificación basado en el escape room aplicado a un aula bilingüe de educación primaria con enfoque AICLE. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 16, 5-40. <https://doi.org/10.51302/tce.2020.437>.
- Tardáguila, L.E, Santos, M.J y Prieto, C. (2020): No te escapes. En C. López Esteban (Ed.), *Aulas innovadoras en la formación de los futuros educadores de Educación Secundaria* (pp. 135-155). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/0AQ0290>.
- Walsh, A. (2017). *Making Escape rooms for Educational Purposes: A Wordbook*. Huddersfield: Innovative Libraries.

¡Luces, cámara, acción! Proyectos audiovisuales en la clase de español

Dolores Coronado Badillo
Universidad de Economía de Izmir

1 Introducción

Cuando el fotógrafo y ensayista Joan Fontcuberta afirmaba en numerosas entrevistas que la fotografía se ha convertido en el lenguaje universal que todos utilizamos casi sin darnos cuenta y definía al *Homo Photographicus* (Fontcuberta 2016, 27-34)¹ como la especie humana que sucedería al *Homo Sapiens* y que se caracteriza por el hecho de, compulsivamente, realizar imágenes incorporándolas a sus medios de comunicación habituales, se estaba refiriendo a la evolución que ha experimentado la imagen fija desde sus orígenes hasta la era digital derivada del coste cero y de la no profesionalización en su producción.

Sin embargo, cada vez con mayor frecuencia la imagen en movimiento va ganando terreno como sistema de comunicación en todos los ámbitos. La cultura que domina hoy en día es predominantemente audiovisual. En las redes sociales se comparten cada vez más vídeos, proliferan las aplicaciones móviles con herramientas de grabación, las plataformas educativas se reactualizan con sistemas de reproducción y de alojamiento de material audiovisual, los periódicos abren sus portadas con resúmenes en vídeo de sus titulares, etc. En un reciente comunicado, *El País* presentaba un nuevo diseño para su edición digital, después de seis años, justificado por los cambios acelerados que habían vivido los periódicos en internet:

Verán texto, pero cada vez van a encontrar más audio, vídeo de calidad, menos fotografía, pero más relevante, y muchas narrativas visuales. El vídeo ha madurado, el audio ha irrumpido, la infografía y los datos han estallado en su repercusión, los boletines se han convertido en los nuevos blogs, Instagram es otro lugar más (Echevarría 2021).

Un producto, esencialmente escrito, pasa a ser más selectivo con el uso de la imagen fija, revaloriza el vídeo y adopta nuevas plataformas y géneros textuales multimodales para comunicar y ampliar su espacio “aprovechando las herramientas de la Red y el conocimiento de la audiencia” (Echevarría 2021). Vivimos en una nueva era de conocimiento, la del pensamiento visual, derivado de la ubicuidad de las pantallas, la accesibilidad a internet y los avances tecnológicos, que ha democratizado e incrementado tanto el consumo como la producción del vídeo *online* y que influye en cualquier ámbito ya sea personal, público, profesional o educativo.

En el plano de la enseñanza de idiomas también se ha venido reflejando esta misma evolución: “Las herramientas digitales y la tecnología han hecho que las paredes del aula, antes herméticamente selladas, sean bastante permeables” (Goldstein y Driver 2015, 6) y, aunque la finalidad sea la misma, la adquisición de la competencia comunicativa, las tareas y los medios han ido adaptándose y cambiando en nuestras aulas para salvar ese “anacronismo entre las convenciones tradicionales de alfabetización y los nuevos entornos de comunicación” (Herrero 2019a, 21). Hoy en día

¹ En los siguientes enlaces se pueden consultar dos entrevistas en las que Joan Fontcuberta también explica el concepto de *Homo Photographicus*: https://www.youtube.com/watch?v=d_PRSTdSbzc; <https://www.youtube.com/watch?v=ps7BvXQFRNw>.

proponemos tareas comunicativas de comprensión, producción e interacción en las que se trabaja con una tipología variada de géneros textuales alineada con la realidad fuera del aula (correos electrónicos, entradas de blogs, comentarios en redes sociales, pódcast, etc.). Por eso nos parece lógica —si bien aún no generalizada— la incorporación de situaciones comunicativas que conduzcan no solo a la comprensión sino también a la producción de textos audiovisuales por parte de nuestros aprendientes puesto que, por un lado, disponen de los medios tecnológicos necesarios en sus dispositivos móviles y, por otro, porque para su generación, consumo y creación de imagen y vídeo están totalmente relacionados entre sí y conectados con su realidad.

Así pues, con la propuesta de la realización de proyectos en vídeo pretendemos no solo que las tareas evaluables de nuestro alumnado universitario resulten más atractivas, innovadoras, motivadoras y significativas que las planteadas en otros formatos por acercar su experiencia personal de ocio a la académica, sino también porque “representan un modelo holístico para que los aprendices de L2 interpreten, diseñen y produzcan textos multimodales” (Herrero 2019b, 577). Con este modelo, los aprendices se sitúan en el centro de su proceso de enseñanza/aprendizaje con un rol activo, dado que

el proceso de grabación, edición y difusión de un vídeo introduce al alumno en contextos muy variados y lo convierte en protagonista, de tal manera que éste se pone en la tesitura de aplicar todos los conocimientos y habilidades adquiridos para enfrentarse a la finalidad de la tarea (Alsasua 2014, 247).

Con este recurso tecnológico los alumnos aprenden haciendo (*learning by doing*) y, en su creación, además de propiciar el desarrollo de las macrodestrezas lingüísticas integradas, se fomentan la creatividad, la autonomía, la colaboración y el pensamiento crítico y se movilizan una gran variedad de estrategias de aprendizaje para toda la vida. Nos parece interesante la taxonomía de O'Malley, recogida por Rodríguez y García-Merás: las metacognitivas, donde se requiere de “planificación, reflexión, monitoreo y evaluación (atención dirigida, atención selectiva, autocontrol y autoevaluación)” (2005, 6); las cognitivas, que se darían en la manipulación del material audiovisual, como la repetición o la traducción; y las socio-afectivas, relacionadas con actividades de mediación e interacción. Martín-Leralta (2008, 17), además de las anteriores, recoge en las vinculadas a la creación de un texto imaginativo las estrategias de identificación de problemas, uso de fuentes de información, sustitución, memorización de palabras aisladas y agrupadas, y recuperación por asociación de sonidos e imágenes. Herrero (2018) cita a Burn y señala que el hecho de ser autores de medios permite realizar de manera más efectiva, económica y con una mayor proyección, una serie de procedimientos de indudable valor pedagógico en el aula:

Iteración (revisar indefinidamente); retroalimentación (despliegue del proceso de trabajo); convergencia (integración de distintos modos de autoría: video y audio) y exhibición (poder convertir el trabajo a diferentes formatos y compartirlo a través de numerosas plataformas que pueden alcanzar un público diverso) (Herrero 2018, 82-83).

Por otro lado, la creación de proyectos audiovisuales aumenta las competencias digitales, transmedia y de comunicación, que son habilidades clave del siglo XXI. Apkon afirma que “hoy en día para ser una persona plenamente alfabetizada se requieren múltiples competencias, incluida la capacidad para leer y también para ‘producir’ mensajes visuales” (citado en Herrero 2018, 73) que incluyan texto

(escrito, impreso o hablado) en combinación con imágenes (ilustraciones, fotos, gráficos, diagramas, mapas, animaciones o vídeos) para transmitir un mensaje. El aprendizaje multimedia tiene por objetivo obtener un aprendizaje más profundo en contraposición a un aprendizaje que utiliza únicamente palabras en la transmisión de una información (Viñas 2015, 17).

2 Creencias y retos: competencia digital y creatividad en un mundo líquido

Indudablemente, las ventajas y nuestras intenciones como docentes al proponer este tipo de tareas son óptimas para conseguir unos objetivos concretos, pero ¿qué ocurre cuando se ofrecen formalmente proyectos en español en formato de vídeo a nuestros alumnos universitarios? ¿Se sienten la mayoría de ellos tan motivados como el docente había previsto? ¿Con qué retos se encuentran además del de practicar la lengua meta?

Aunque *a priori* podríamos tener la creencia de que la gran mayoría de nuestros alumnos universitarios no encontraría grandes dificultades tecnológicas acostumbrados como están a consumir vídeos y a ponerse delante de la cámara de su dispositivo móvil para compartirlas en redes sociales como Instagram o YouTube, constatamos que la realidad es bien distinta. Estas cuestiones no tardaron en reflejarse en el aula con una primera reacción, mezcla de preocupación e inseguridad, a través de un “¿y cómo lo hago?”, “¿cómo y dónde lo entrego?”, seguida del temido “pero yo no soy creativo”.

Existen numerosas investigaciones que coinciden en poner en duda el término tan extendido de “nativo digital”, acuñado por Prensky (2001) y asignado a una generación a la que se le presupone un saber tecnológico simplemente por haber nacido en la era digital. Estos trabajos demuestran que nuestros universitarios “parecen tener una comprensión superficial de las nuevas tecnologías, las utilizan para propósitos muy específicos y limitados, y poseen escasas habilidades para buscar información y de análisis” (Gallardo, Marqués y Gisbert 2012, 387). Alonso Ferreiro, Gewerc y Montero sostienen las “dudas acerca del tópico de que nos encontramos ante una generación homogénea” (2012, 380) y confirman algunas de ellas afirmando que

para el alumnado universitario, en este caso, existe una clara separación entre estudio y ocio. Utiliza un rango limitado de herramientas para el aprendizaje, como procesadores de texto y hojas de cálculo, y otro, para el uso social y lúdico: redes sociales, chat o reproductores de música. Los alumnos confiesan que no necesitan sentirse “expertos” para usar una red social, pero sí para publicar en un blog (*id.*).

En la misma línea, Pujolà también manifiesta que “a pesar de su alfabetización digital existe la percepción de que los alumnos universitarios tienen escasa formación en TIC, sobre todo cuando deben utilizar herramientas que ofrece la web en contextos formales y académicos” (2012, 393).

De este modo, confirmamos que las dos primeras preguntas de nuestros estudiantes quedaban fundamentadas por trabajos como los citados anteriormente, referidas a aspectos técnicos y tecnológicos. En ellas, nos estaban planteando las mismas cuestiones que se presentan ante la realización de cualquier producto audiovisual “profesional”: cuestiones de preproducción (recursos técnicos, de localización, etc.); de producción en sí (herramientas de grabación); de postproducción (edición y montaje de imágenes, música, texto, etc.) y de distribución (plataformas para alojar los vídeos y compartirlas). Y es que, la competencia digital es compleja y no podemos asumir que surja en ellos de manera natural o espontánea por el simple hecho de pertenecer a una determinada generación. Esteve y Gisbert la definen como

una combinación de conocimientos, habilidades y destrezas, y actitudes, para acceder, analizar, evaluar, reflexionar críticamente, crear y actuar en cuatro diferentes áreas o alfabetizaciones: tecnológica, informacional, multimedia y comunicativa. Una competencia compleja, formada por una alfabetización múltiple (2012, 372).

Para ellos, ser competente digital implicaría poder combinar simultáneamente estas cuatro alfabetizaciones “no para sólo conocer y comprender, sino también para aplicar, analizar, sintetizar y evaluar” (*id.*).

Su tercera preocupación quedaba asociada también a otra conocida afirmación, la de Ken Robinson, “la escuela mata la creatividad” donde, de nuevo, parecen evidentes las dificultades que los alumnos encuentran en vincular vida académica y vida personal. ¿Son creativos fuera del aula y dentro no? ¿Son creativos hasta cierta edad y al llegar a la universidad ya no lo son o están a punto de perderla por exigencias del currículo, de las evaluaciones y del futuro mundo laboral que les espera, ámbitos más “serios” que el del ocio? Y no solo los alumnos, también algunos profesores a menudo nos preguntamos si es necesario fomentar la creatividad en las clases de lengua, si es tan importante en nuestras vidas, si se puede aprender o es un don. Desde luego, no nos estamos refiriendo a una creatividad específica (pictórica, científica, musical, etc.), sino a una más general (que tenemos todos), que puede formar parte de una estrategia en el aprendizaje para toda la vida y que, al igual que la competencia digital, moviliza procesos complejos que, como los expertos creen, pueden entrenarse. Quizá lo primero sería definir qué es, en este sentido, la creatividad para darnos cuenta de su importancia.

Bachrach (2014) define la creatividad como la actividad mental a través de la cual se produce una revelación o *insight* dentro del cerebro que trae como resultado una idea o acción nueva que tiene valor. Supondría romper con la habitual manera de pensar, lo cual supone un esfuerzo para nuestro cerebro que, ante cualquier desafío intelectual, en primer lugar, busca información en lo conocido. Pensar creativamente “requiere la habilidad de generar asociaciones y conexiones entre dos o más temas bien diferentes. Una contradicción a esta frase es que estamos educados para ser pensadores lógicos y analíticos” (Falco 2016, 54). Aplicado a nuestro contexto, el ser capaces de conectar la vida real con la académica para crear productos nuevos y de valor sería un buen ejemplo para poner en marcha y ejercitar la creatividad.

Marina y Marina (2013) hacen una clara distinción entre la inteligencia —la capacidad de dirigir todo lo que proviene del conocimiento y de las emociones para salir de los problemas de la mejor manera—, y la creatividad siendo esta la aplicación práctica de la inteligencia cuando no hay soluciones. El medio audiovisual invita a crear, a poner en marcha esos procesos creativos para los que los autores otorgan una serie de condiciones: la primera sería “mantener una actitud activa, expresiva, capaz de movilizar los recursos de que se dispone. Una de las funciones de esa actitud es generar proyectos para dirigir la acción” (Marina y Marina 2013, 67); la segunda, “la creación de la propia memoria [...]. No solo son importantes sus contenidos, sino el modo como están representados y organizados” (*ibid.*, 69); la tercera “es aprender y realizar con soltura las operaciones mentales para transformar la información” (*ibid.*, 71); y la cuarta “la elaboración y ejecución de un adecuado criterio de evaluación” (*ibid.*, 72). Sin duda, desarrollar este esquema de pensamiento —proyecto, búsqueda, transformación y evaluación— no solo es útil en cualquier área a nivel académico sino, como sosteníamos antes, a nivel estratégico y vital dada la “modernidad líquida” (Bauman 2004) en la que vivimos.

En este entorno cambiante, Bauman abogaba por una educación y un aprendizaje “continuos y, de hecho, permanentes o prolongados a lo largo de toda la vida” con el objetivo de conseguir el “empoderamiento” para “que los hombres y las mujeres del

mundo moderno líquido puedan perseguir sus metas vitales con un mínimo de recursos y confianza en sí mismos, y puedan tener esperanzas de alcanzarlas” (2020, 166). Una educación continua que dé solución a dos de los retos principales a los que se enfrenta la educación superior en esta sociedad: la valoración del conocimiento en su uso inmediato y el hecho de que el cambio es impredecible (y lo que funciona hoy puede que no funcione mañana) (Bauman 2004). Hoy más que nunca, después de una pandemia, hemos podido constatar que, por un lado, es imposible predecir cuáles van a ser los cambios y, por otro, la incertidumbre que ello provoca. Por eso, promover la creatividad nos parece más válido que nunca y, en ningún caso, una pérdida de tiempo si ello supone desarrollar la flexibilidad y agilizar la búsqueda de soluciones innovadoras a nuevos problemas fomentando, además de la autonomía, la colaboración porque el trabajo creativo e innovador “no solo sucede en la cabeza de las personas sino también en la interacción de los pensamientos con su contexto sociocultural. Es un fenómeno sistémico” (Falco 2016, 54).

3 ¿Un reto solo para los alumnos?

Pareciera que la era educativa en la que nos movemos —llámese líquida, digital o pos-método— unida a las grandes limitaciones físicas a las que hemos sido expuestos por la crisis del COVID-19, han precipitado la digitalización de muchas de nuestras aulas y han hecho que la mayoría de los docentes nos reinventemos más que nunca para adaptarnos a este nuevo y habitual entorno digital de enseñanza/aprendizaje buscando alternativas y soluciones a nuevos problemas. En este sentido, a marchas forzadas y en una situación de urgencia o supervivencia, podemos afirmar que muchos nos hemos apoyado, más que nunca, en nuestra creatividad adaptando diferentes enfoques y los recursos disponibles a las necesidades y objetivos de cada grupo; hemos buscado nuevos recursos y herramientas en red colaborando con colegas en la misma situación; nos hemos formado en la renovación de habilidades técnicas y tecnológicas; y hemos abierto la mente a nuevas oportunidades metodológicas.

Es en este contexto donde introducimos de manera constante y consciente entre nuestros estudiantes la realización de videoproyectos semestrales dado su “undeniable rich context, granting them greater opportunities and more diverse ways to communicate” (Goldstein y Driver 2015, 5). Sin embargo, somos conscientes de que uno de nuestros mayores retos consiste en cómo explotar mejor estos nuevos espacios de manera efectiva ante lo cual resultaría apropiado detenernos en cuestiones como: ¿estamos proponiendo tareas que nosotros mismos no podríamos realizar o guiar?, ¿seríamos capaces de asesorar y dar soluciones a nivel técnico o tecnológico? Las aulas han cambiado y, del mismo modo, nuestro rol de docentes. Y seguirá cambiando, sin duda. Por eso, no es suficiente con usar la tecnología, sino que, para guiar, conectar y dar ejemplo a nuestros estudiantes, también es necesario ser competentes digitales, “empoderarnos” con un aprendizaje continuo “para no ‘quedarse atrás’ y ser arrojados por la borda del acelerado navío del ‘progreso tecnológico’ (Bauman 2020, 168).

Una de las ventajas de la globalización y la digitalización es la posibilidad de disponer, al alcance de un clic, de recursos y documentos especializados que nos invitan a la mejora de nuestras competencias digitales. Algunos de los que recomendamos son:

1. *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes 2012), donde, además de otras competencias centrales y generales que también hemos ido señalando en este artículo como “Organizar situaciones de aprendizaje”, “Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje” o

“Desarrollarse profesionalmente”, destacamos “Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo” y lo que ello implica (Imagen 1).

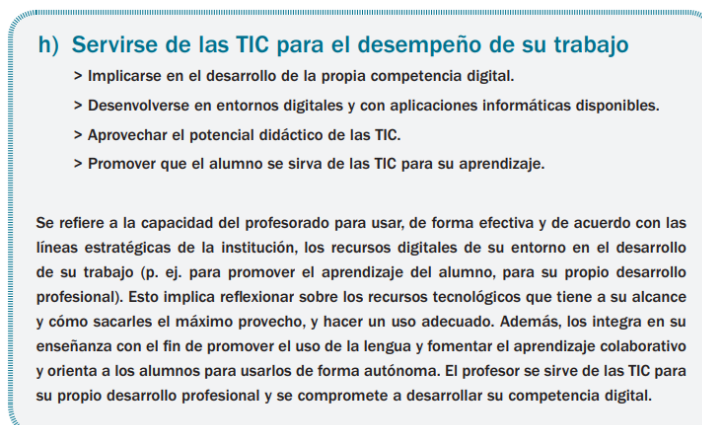


Imagen 1. Tomada del Instituto Cervantes (2012, 27)

El texto especifica y da sugerencias englobadas en cuatro competencias específicas. Para promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje propone

animar y guiar al alumno para que use de forma autónoma los recursos, productos y entornos digitales de los que dispone para aprender, teniendo en cuenta características del alumnado y del entorno (p. ej.: la edad, el estilo de aprendizaje, el nivel de competencia digital, las posibilidades de acceso a la tecnología). El profesor integra en su enseñanza tareas para que los alumnos tomen conciencia de los recursos, productos y materiales disponibles en el entorno (p. ej.: televisión y radio, cámara digital, teléfono móvil, páginas con actividades interactivas) (Instituto Cervantes 2012, 28).

2. El *Marco Común de Competencia Digital Docente (MCCDD)*, adaptación del *Marco Común de Competencia Digital para el Ciudadano (DigComp)* y del *Marco Europeo de Competencia Digital para Educadores (DigCompEdu)*, es una herramienta útil para ayudarnos a detectar necesidades formativas en el ámbito digital, así como para una posible acreditación evaluable en seis niveles. El documento está dividido en cinco áreas competenciales: información y alfabetización informacional, comunicación y colaboración, creación de contenidos digitales, seguridad, y resolución de problemas. En esta última, vemos claramente en sus cuatro subapartados (Resolución de problemas técnicos, Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas, Innovación y uso de la tecnología digital de forma creativa, Identificación de lagunas en la competencia digital) (INTEF 2017, 58-66) cómo se reflejan las dos cuestiones principales que nos planteábamos. Para la implementación en el aula del *MCCDD*, Juan-Lázaro y Alejaldre (2020) ofrecen en su obra una serie de estrategias y modelos para cada una de las cinco áreas del *Marco*.
3. En 2018 salió a la luz *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios*, donde el equipo del proyecto *Transmedia Literacy* plasmó en un mapa visual una actualizada y completa taxonomía de competencias relacionadas con la producción, el consumo y la posproducción de medios en el contexto de la cultura transmedia juvenil y que puede servir de guía para los profesores en la propuesta de tareas conectadas con el “mundo real” (Scolari 2018, 9).
4. Otra taxonomía que puede resultar muy útil es *La Rueda de la Pedagogía de Carrington* (2016), que ofrece una revisión de la de Bloom aplicada al uso de las

TIC con una clasificación de aplicaciones digitales (treinta y una para las actividades de creación) alineadas con sus correspondientes objetivos de aprendizaje.

4 Propuestas prácticas de proyectos audiovisuales²

A continuación, presentaremos siete propuestas llevadas a la práctica en los últimos cuatro años por nuestros estudiantes universitarios de cursos generales y obligatorios de nivel A1.1 y A1.2 (SPN101 y SPN102, según nuestros códigos) y del curso electivo *Speaking Skills in Spanish* de nivel A2 (SPN310) y que, a continuación, reproducimos aquí con las instrucciones de las tareas acompañadas de algunas muestras, de las que tenemos consentimiento, a través de códigos QR. Algunas de ellas fueron realizadas durante el confinamiento y, por tanto, nos adaptamos a las limitaciones de movilidad y agrupamiento requeridas. Con ellas hemos pretendido alinear los proyectos con los objetivos y contenidos curriculares del curso; conectarlos con los intereses de los alumnos a través de tareas comunicativas significativas; fomentar la motivación a través de la tarea, de la colaboración, del proceso y del resultado con la obtención de un producto final audiovisual en lengua meta; ser claros tanto en las instrucciones como en su evaluación compartiendo las rúbricas; ser flexibles en cuanto a las fechas de entrega (dada la inestabilidad de la situación por confinamiento); ofrecer distintas opciones respecto a temáticas, recursos y herramientas entre las que elegir la que mejor se adapte a sus intereses y necesidades, anticipando así posibles dificultades que pudieran provocar inestabilidad o desmotivación en la tarea; desarrollar las macrodestrezas lingüísticas (hablar, leer, escribir, escuchar) y la interculturalidad; mejorar la fluidez, consolidar el léxico y ampliar el vocabulario personal; fomentar la creatividad; promover la autonomía y la colaboración (creamos grupos de WhatsApp y un foro de dudas para dar soporte a problemas técnicos y tecnológicos); desarrollar estrategias de aprendizaje y aprovechar y enriquecer las competencias digitales y transmedia que ya poseen nuestros estudiantes.

4.1 La exposición del mes: personas admirables (SPN 101)

La propuesta consistió en crear una instalación audiovisual en una exposición virtual de personas vivas (famosas o no) a las que los estudiantes admiran. Los vídeos fueron compartidos en clase con códigos QR (Imagen 2) que se colgaron en las paredes del aula. Después de visualizarlos, valorarlos y analizarlos, en grupos hicieron de comisarios de arte para dividir las obras en diferentes salas, para lo cual debían encontrar algún criterio y justificarlo en una sesión de presentación de propuestas. Una vez decididas las salas, debían darles un título y escribir una descripción para cada una de ellas. En los vídeos (entre 1-2 minutos) debían indicar, como mínimo, el nombre de la persona elegida, su nacionalidad, profesión, lugar de residencia, descripción física y la razón de su elección. Debían aparecer ellos e incluir imágenes, música, texto, etc. Las

² Recomendamos como fuente de inspiración las experiencias curriculares y extracurriculares llevadas a cabo, en el marco de las narrativas transmedia, por la *Manchester Metropolitan University* (Herrero 2021); los trabajos, en contextos diferentes, sobre creación de cortometrajes de Jorge García y Celia Carracedo presentados en el seminario *Screen Media and Language Learning and Teaching*, que estuvo coordinado por la Dra. Carmen Herrero (2022); y las tareas recogidas a lo largo de los distintos manuales de la colección *¡Genial!* (enClaveELE), de la que incluimos la adaptación de uno de nuestros proyectos titulado *Autorretrato*.

herramientas y el formato quedaban a su elección, aunque se les ofrecían una serie de recursos, desde los más sencillos y conocidos, como PowerPoint, hasta plantillas de Canva o Genially. La muestra que adjuntamos es un ejemplo de una estudiante que hizo un *remix* en un formato muy similar a los usados en Instagram.

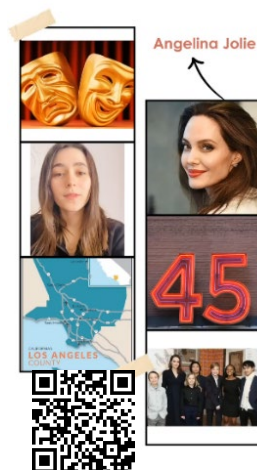


Imagen 2. Muestra de Bensu Ayan de la actividad “La exposición del mes: personas admirables” y código QR de acceso

4.2 Hecho en casa: actores por un día. #Yomequedoencasa

En el presente apartado, así como en el siguiente (4.3), se muestran dos videoproyectos que fueron presentados con un mes de antelación en pleno confinamiento. Ante las posibles restricciones, ofrecimos dos opciones para el nivel SPN 102 dependiendo de si podrían y/o querrían grabar en la calle. En las dos abogamos por la responsabilidad que exigía el momento incluyendo los *hashtags* omnipresentes en las redes.

En este caso nos inspiramos tanto en el título como en el contenido de la serie de documentales producidos por Netflix donde reconocidos cineastas expresaban su creatividad durante el confinamiento por la COVID-19: una tarea tan creíble en el contexto en el que la planteamos que llevó a los alumnos a considerarla real, motivadora y a implicarse en ella con un alto nivel creativo.

Una **directora de cine** española quiere hacer una película sobre **cómo es la vida durante la pandemia en diferentes países**. Para ello quiere recibir los videos de personas de todo el mundo y va a seleccionar fragmentos de cada país. **¿Quieres participar en su película?** Tienes que:

- **Escribir el guión** de tu película :
 - o **Planifica** tus ideas. ¿Cómo es un día normal en tu vida desde que te levantas hasta que te acuestas? Tienes que incluir mínimo una característica de la cultura turca.
 - o **Visualiza** las escenas o haz un **storyboard** (localizaciones, vestuario, objetos, etc.).
 - o **Escribe el guión**.
- **Grabar un video** (consulta: Documento **“Herramientas para grabar presentaciones en video”**)
 - o Tienes que salir en el video hablando en español. **No puedes leer** el guión.
 - o El video debe tener una duración entre **2-3 minutos**.
 - o Sé **creativo/a** (puedes usar música, fotos, etc.).
 - o Pon el video en tu Google Drive, YouTube.
- **Subir a Blackboard** (Assessments) **el guión** de tu video **con el link** a tu película. No olvides incluir tu nombre, apellido y sección (SPN102_13) en el documento. Fecha límite: **14 mayo**.

#YOMEQUEDOENCASA

Imagen 3. Instrucciones de la actividad “Hecho en casa: actores por un día”



Imagen 4. Muestra de Gizem Akman de la actividad “Hecho en casa” y código QR de acceso

4.3 ¿Por qué mi barrio? #Mascarillaobligatoria

En la segunda opción, y en caso de poder grabar en exteriores, la propuesta animaba a mostrar sus barrios con el objetivo de facilitar la búsqueda de piso a futuros estudiantes y docentes extranjeros o de otras ciudades de Turquía. Sin duda, una dificultad con la que muchos nos hemos encontrado al llegar y un producto final de indudable valor práctico.

La Universidad va a incluir **en su página web** una sección para ayudar a los estudiantes y profesores extranjeros que vienen por primera vez a estudiar y trabajar en la IEU. Como no conocen Izmir, han pedido **videos donde se muestren objetivamente los diferentes barrios de la ciudad** y así poder **elegir donde alquilar un piso** antes de venir. **¿Les ayudamos?** Tienes que:

- **Escribir el guión** de tu video:
 - **Planifica** tus ideas y **visualiza** los lugares que van a aparecer en el video antes de **escribir el guión**
 - **Nombre y localización** ¿Cómo se llama tu barrio? ¿Dónde está en relación a la universidad?
 - **Transportes**: ¿Cómo vas a la universidad? ¿Qué otros medios de transporte hay y cuánto tiempo se necesita para llegar?
 - **Cosas positivas** de vivir en tu barrio para un profesor/ao para un estudiante extranjero: ¿Por qué te gusta? ¿Cómo es? ¿Qué hay? ¿Cuál es tu lugar favorito y por qué?
 - ¿Hay alguna cosa **negativa**?
- **Grabar un video** (consultas **herramientas** para grabarlo)
- **Subir a Blackboard** (Assessment) **el video o el link** (YouTube/Google Drive). No olvides incluir tu nombre, apellido y sección (SPN102_13) en el documento. Fecha límite: **14 mayo**.

#Mascarillaobligatoria

Imagen 5. Instrucciones de la actividad “¿Por qué mi barrio?”



Imagen 6. Muestra de Ataberk Eyoğlu de la actividad “¿Por qué mi barrio?” y código QR de acceso

4.4 Autorretrato (SPN 310)

Este proyecto, que parte de un cortometraje de la cineasta Isabel Coixet, está basado en una actividad del manual *¡Genial! A1* (Herrero *et al.* 2017, 63) de la editorial enClave ELE adaptado a un nivel A2. Los productos resultantes, más creativos a nivel formal que los anteriores, permitieron la programación de una jornada de visionado posterior en abierto no prevista al inicio del semestre.

Para conocernos mejor, vamos a grabar un video como el de la directora de cine **Isabel Coixet** que hemos trabajado en clase: <https://youtu.be/IKWrKD4XV0o?t=1>

Tienes que:

- **Escribir el guión** sobre tus gustos e intereses:
 - o **Planifica** tus ideas. Pregunta a tus amigos y familiares (te conocen bien y sus respuestas pueden sorprenderte), no esperes al último momento: sé consciente de lo que te gusta, te hace bien o por el contrario, no te gusta nada...Al final de cada día, anota algo en una lista .
 - o **Visualiza y busca** las imágenes o videos que van a ayudar a crear un video creativo y que te describe .
 - o **Escribe el guión** con ideas conectadas: Me gusta (mucho, muchísimo,...)/ no me gusta (nada) / Odio/ Prefiero/ Prefiero... a ... porque.../También-Tampoco, etc.
 - o Ensayo y practica para mejorar la **fluidez, pronunciación y entonación**
- **Grabar un video** (consulta: Documento **“Herramientas para grabar presentaciones en video”**)

Imagen 7. Instrucciones de la actividad “Autorretrato”

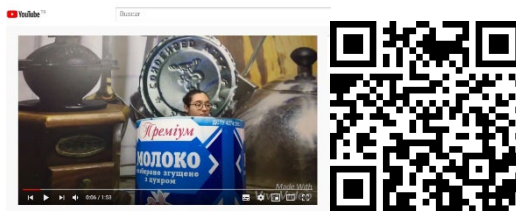


Imagen 8. Muestra de Zeynep Akgün de la actividad “Autorretrato” y código QR de acceso

4.5 Videotutoriales (SPN 310)

Creamos una lista de reproducción en una cuenta de YouTube oculta para que todos los estudiantes pudieran compartir sus habilidades, algo que se les diera bien y pudieran enseñar a hacer a los demás en formato de videotutorial pudiendo así contribuir, además, en la co-construcción de conocimiento. A continuación, debían visualizar al menos dos de las producciones de sus compañeros e interactuar valorando el vídeo con un *like* y/o escribiendo un comentario o respondiendo a uno anterior.

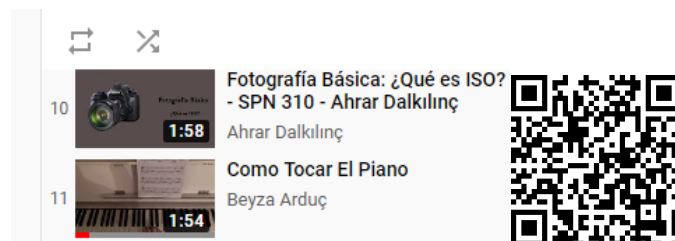


Imagen 9. Muestras de Ahrar Dalkılıç (Fotografía básica) y Murat Yıkılmaz (Tocar Calaverada de Gypsy Kings) y código QR de acceso

4.6 Booktubers y Cineforum (SPN 310)

En esta ocasión la propuesta se basaba en hacer recomendaciones de películas o series que nos ayudaran a sobrellevar el confinamiento y de lecturas con motivo de las vacaciones de verano a través de la herramienta Flipgrid³. Esta plataforma ofrece de manera sencilla e intuitiva las opciones de grabarse en vídeo (incluir emoticonos, texto, grabación inmediata desde la aplicación móvil o alojamiento de uno previamente

³ <https://info.flipgrid.com/>.

grabado), interactuar con los vídeos de los compañeros y ofrecer retroalimentación por parte del profesor de manera individualizada con una rúbrica, un texto u otro vídeo.

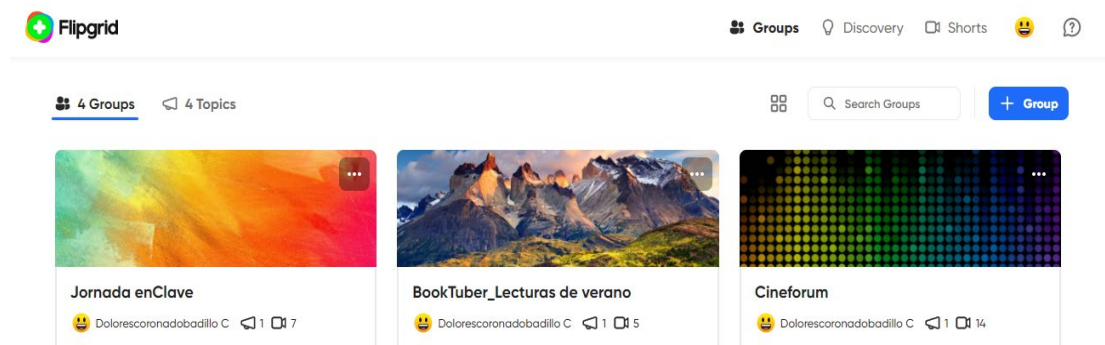


Imagen 10. Flipgrid (Booktubers y Cineforum)

5 Conclusiones

A raíz de los resultados obtenidos, podemos afirmar que por su naturaleza multidisciplinar y multimodal la creación de proyectos audiovisuales en español supone un recurso de valor incuestionable con el que el alumno se siente identificado e influenciado.

A través de ellos, se pueden desarrollar múltiples habilidades comunicativas y competencias relacionadas con el uso de los medios propias de los aprendices del siglo XXI, como demuestran las muestras aportadas, donde evidenciamos la creación de textos enriquecidos de manera multimodal y la aplicación de las habilidades digitales que conocen a la educación formal. En ellas han usado plantillas y formatos típicos de redes sociales como historias de Instagram (en vertical, con música, combinación de fotografía e incluyendo mapas o diferente tipografía) o vídeos de YouTube, en los que han adaptado su entonación, ritmo, espacio —con filtros de fondo— al género textual requerido —videotutorial o presentación— simulando como lo haría un *youtuber*.

Del mismo modo, se pueden desarrollar estrategias de aprendizaje para toda la vida como se puede observar a partir del uso que han hecho de ellas en las fases de planificación (en la escritura de un guion, búsqueda de un escenario, formato de grabación, etc.), memorización (asociación imagen-palabra) y evaluación (incluimos las tomas falsas del final de uno de los vídeos —videotutorial de iniciación a la fotografía— donde se observa la repetición natural, con sentido y con humor, para mejorar la fluidez).

En definitiva, su elaboración nos permite convertir el entorno formal de aprendizaje en un espacio sin límites físicos, abierto a la creatividad y a la colaboración donde la expresión fluye de manera natural.

Asimismo, consideramos indispensable que el docente se forme de manera continua en competencias digitales (para lo cual hemos mencionado y descrito algunos documentos relevantes sobre el tema) con la finalidad de poder guiar a los aprendices en su proceso de enseñanza/aprendizaje de manera efectiva y afectiva, adaptándose a sus intereses, creyendo en ellos —creer y crear están solo a una letra de distancia— y transmitiéndoselo para que, de este modo, sus creaciones nunca dejen de sorprendernos y... sorprenderlos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Alonso Ferreiro, A., Gewerc, A. y Montero L. (2012). ¿Son nativos digitales nuestros/as alumnos universitarios? En J.M. Sancho Gil, L. Fraga Colman, J. Arrazola Carballo, R. Miño Puigcercós y X. Giró Gràcia (Eds.), *III Congreso Europeo de Tecnologías de la Información en la Educación y en la Sociedad: Una visión crítica* (pp. 379-380). Palou: Esbrina. Recuperado de: https://ties2012.eu/docs/TIES_2012_Resums_Comunicacions_v1.1.pdf.
- Alsasua, A. (2014). No pongas el vídeo ¡Créalo! En E. Martín y J. Hernández Ortega, (Eds.), *Pedagogía audiovisual: Monográfico de experiencias docentes multimedia* (pp. 241-251) Madrid: Servicio de Publicaciones, Universidad Rey Juan Carlos. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5526111>.
- Bachrach, E. (2014). *Ágil Mente: Aprende cómo funciona tu cerebro para potenciar tu creatividad y vivir mejor*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Bauman, Z. (2020). *Vida líquida*. Barcelona: Austral.
- Carrington, A. (2016). *La Rueda de la Pedagogía*. SPA v5.0. Recuperado de: https://designingoutcomes.com/assets/PadWheelV5/PW_SPA_V5.0_Apple_iOS_SCREEN.pdf.
- Echevarría, B. (2021). El País lanza nuevo diseño en internet. Recuperado de: <https://elpais.com/comunicacion/el-pais-que-hacemos/2021-10-03/redisenio-web-el-pais.html>.
- Esteve, F. y Gisbert, M. (2012). La competencia digital de los estudiantes universitarios: Definición conceptual y análisis de cinco instrumentos para su evaluación. En J.M. Sancho Gil, L. Fraga Colman, J. Arrazola Carballo, R. Miño Puigcercós y X. Giró Gràcia (Eds.), *III Congreso Europeo de Tecnologías de la Información en la Educación y en la Sociedad: Una visión crítica* (pp. 371-373). Palou: Esbrina. Recuperado de: https://ties2012.eu/docs/TIES_2012_Resums_Comunicacions_v1.1.pdf.
- Falco (2016). Potenciando la creatividad en el ámbito organizacional. *Ciencias Administrativas*, 8, 53-60. Recuperado de: https://www.redalyc.org/journal/5116/511653788006/html/#redalyc_511653788006_ref3.
- Fontcuberta, J. (2016). *La furia de las imágenes. Notas sobre la postfotografía*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Gallardo, E., Marqués, L. y Gisbert, M. (2012). Nativos y competencias digitales: revisión bibliográfica y algunos comentarios. En J.M. Sancho Gil, L. Fraga Colman, J. Arrazola Carballo, R. Miño Puigcercós y X. Giró Gràcia (Eds.), *III Congreso Europeo de Tecnologías de la Información en la Educación y en la Sociedad: Una visión crítica* (pp. 386-387). Palou: Esbrina. Recuperado de: https://ties2012.eu/docs/TIES_2012_Resums_Comunicacions_v1.1.pdf.
- García Martín, J. y Carracedo, C. (2022). *Aprender lenguas haciendo cine* [Webinario]. Manchester Metropolitan University y FILTA. Recuperado de: https://mmutube.mmu.ac.uk/media/Webinario_Aprender+lenguas+haciendo+cine+%2815+de+enero+2022%29-20220115_110832-Meeting+Recording.mp4/1_1ynupyig.
- Goldstein, B. y Driver, P. (2015). *Language Learning with Digital Video*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Herrero, C. (2018). El cine en clase de ELE. En M. Martínez-Atienza y A. Zamorano Aguilar (Coord.), *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE. IV Literatura, cine y otras manifestaciones culturales* (pp. 65-85). Madrid: enclave-ELE.
- Herrero, C. (2019a). From new literacies to transmedia literacies: New Approaches to Transmedia and Languages Pedagogy project. En N. Becerra, R. Biasini, H. Magedera-Hofhansl y A. Reimão. (Eds.), *Innovative language teaching and learning at university: a look at new trends* (pp.19-26). Voillans: Research-publishing.net.
- Herrero, C. (2019b). Medios audiovisuales (Audiovisual media). En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*:

- metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 565-582). Londres/ Nueva York: Routledge.
- Herrero, C. (2021). La educación transmedia como estrategia innovadora para integrar lengua y cultura en la enseñanza de ELE, *Doblele. Revista de lengua y literatura*, 7, 50-66. <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.83>
- Herrero, C., Martínez-Delgado M., Planelles, M. y Torrado, P. (2017). *¡Genial! Curso de español A1* Madrid: enclave-ELE.
- Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm.
- INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Madrid: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado. Recuperado de: https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf.
- Juan-Lázaro, O. y Alejaldre, L. (2020). *Competencias digitales en el aula. Estrategias y modelos de implementación en la enseñanza de idiomas*. Madrid: enClave-ELE/ Udima.
- Marina, J.A. y Marina, E. (2013). *El aprendizaje de la creatividad*. Barcelona: Ariel.
- Martín-Leralta, S. (2008). Orientaciones para la inclusión de las estrategias en el programa habitual de ELE. *MarcoELE. Revista de Didáctica*, 6, 1-22. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/26544021_Orientaciones_para_la_inclusion_de_las_estrategias_en_el_programa_habitual_de_ELE.
- Prensky, M. (2001). Nativos Digitales, Inmigrantes Digitales. *On the Horizon*, 9(6), 1-7. Recuperado de: <https://aprenderapensar.net/wp-content/uploads/2010/10/Nativos-digitales-partel.pdf>.
- Pujolà, J. (2012). Desarrollar estrategias comunicativas digitales en la formación de profesores de lenguas. En J.M. Sancho Gil, L. Fraga Colman, J. Arrazola Carballo, R. Miño Puigcercós y X. Giró Gràcia (Eds.), *III Congreso Europeo de Tecnologías de la Información en la Educación y en la Sociedad: Una visión crítica* (pp. 393-394). Palou: Esbrina. Recuperado de: https://ties2012.eu/docs/TIES_2012_Resums_Comunicacions_v1.1.pdf.
- Rodríguez, M. y García-Merás, E. (2005). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(4), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie3642807>.
- Scolari, C. (2018). *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios. Libro Blanco. Transmedia Literacy*. Recuperado de: http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_whit_es.pdf.
- Viñas, M. (2015). *Creando videos educativos. Principios básicos del aprendizaje multimedia y herramientas esenciales*. Academy Totemguard. Recuperado de: https://www.zen-tics.com/rw_common/plugins/stacks/armadillo/media/crearvideosefectivos.pdf.

Los diarios personales como herramientas de aprendizaje para los cursos intensivos

Carlos Gámez Pérez
Universitat de Barcelona

1 Introducción

Un diario personal es un texto en el que quien lo escribe expresa sus vivencias cotidianas y sus sentimientos personales cuando se enfrenta a ciertas situaciones o ciertos recuerdos. No se trata de un texto privado, está escrito para un público potencial, aunque este sea pequeño en número. Se focaliza en sentimientos y percepciones personales, y no exclusivamente en reflexiones, como sería un diario de la práctica docente o de las experiencias educativas en un curso.

En este artículo mostramos una serie de experiencias prácticas que muestran cómo puede contribuir el diario personal a aumentar la motivación, la creatividad, la sensibilidad y la implicación, así como construir una buena atmósfera de trabajo de los estudiantes en el aprendizaje de una segunda lengua en cursos intensivos en un entorno de inmersión. Para ello, presentamos la implementación de la experiencia, con ejemplos concretos, y una serie de actividades para utilizar en clase con diarios personales.

Así pues, el uso de diarios personales para el aprendizaje de una segunda lengua consigue poner en juego la afectividad del aula, así como la creatividad y la motivación, sobre todo, si el programa en el que los estudiantes están inmersos potencia esa creatividad a partir de actividades complementarias. Tanto los estudiantes como los profesores dan sentido a sus experiencias contando historias y, durante este proceso, construyen sus identidades (Kalaja, Dufva y Alanen 2013, 1).

Existe bibliografía sobre el uso de diarios en la enseñanza de segundas lenguas, en especial, desde el ámbito de la teoría sociocultural. Pero, en su mayoría, se trata de diarios reflexivos específicos relacionados con el proceso de aprendizaje en el aula (Suñén y Díaz 2015). En este trabajo nos centraremos, en cambio, en el uso de diarios personales en segundas lenguas desde una perspectiva narrativa autobiográfica (Schumann y Schumann 1977; Schumann 1980; Bailey 1983; Schumann 1997; Ogulnick 1998; Aguilar 2010).

Para ello, hemos analizado las experiencias de varias estudiantes que formaron parte de algunos cursos intensivos, realizados en dos ciudades distintas de España. Las estudiantes tenían distintas nacionalidades: italiana, australiana y alemana.

2 Objetivos

Dado que en un diario personal se expresan emociones e impresiones, los estudiantes son los expertos en el contenido de sus textos y pueden mejorar la forma a partir de la interacción con sus compañeros y con los docentes. Asimismo, se pueden aprovechar las producciones en el diario personal para otras actividades complementarias del curso, como el proyecto final.

El diario personal como herramienta pedagógica se puede utilizar en todos los niveles del aprendizaje de una segunda lengua desde el primer día, siempre y cuando se hayan enseñado unos contenidos específicos, y desde una perspectiva transversal, ya que el diario permite escribir sobre cualquier tema. De esta forma, se evita, además, el

uso de extensos contenidos gramaticales en el aula y el aprendizaje desde el uso de la segunda lengua. Por su parte, los diarios permiten al alumnado expresar sus sensaciones durante el curso, lo que puede ser muy útil para la propia comunicación con ellos. Sin embargo, y como veremos más adelante, también conlleva ciertos peligros y dificultades.

Con este artículo pretendemos mostrar cómo el uso de los diarios en la clase resulta una práctica motivadora para los estudiantes, además del tipo de contenidos que deberían explicarse al inicio, en qué momento se deberían corregir los diarios, qué tipo de contenidos se pueden corregir, cómo utilizar los diarios para fomentar la conversación y de qué forma complementan a otras actividades, como puede ser el trabajo final de una asignatura.

3 Metodología

Las experiencias que se relatarán a continuación tuvieron lugar en dos cursos intensivos realizados en el verano de 2018 (en los meses de julio y agosto respectivamente) en los niveles básico-intermedio (A1-A2) y avanzado (B2.2). Sin embargo, consideramos que la propuesta se puede utilizar para cualquier nivel de enseñanza de segundas lenguas, dado que no se requieren más conocimientos que los que se tienen inicialmente para desarrollar el proceso de escritura, además de algún contenido específico que se explicará más adelante.

En este caso concreto, los diarios personales se introdujeron en clase desde la primera sesión real. Las entradas no eran muy extensas para no cansar a los estudiantes y que, por lo tanto, vieran en el diario una buena herramienta de comunicación y creación. En este sentido, en un curso básico o intermedio (A1, A2 o B1) se puede pedir que las entradas consten de unas 50 palabras (es decir, aproximadamente 4 oraciones por día). En niveles más avanzados, por su parte, la cantidad mínima de palabras exigidas por entrada puede ser de 100, aunque puede haber estudiantes que escriban textos más extensos, incluso en niveles iniciales. En función del nivel, se pueden introducir también tareas gramaticales en las entradas, como utilizar condicionales, o tareas puramente creativas a partir de las experiencias de los estudiantes.

El medio a partir del cual se desarrolló el diario fue un medio meramente escrito. Los estudiantes llevaban sus cuadernos u ordenadores a clase, en los que habían compuesto sus textos previamente. No obstante, este tipo de actividades también se puede desarrollar a través de plataformas digitales, como Blackboard. En nuestro caso concreto, la mayoría del alumnado estaba en un curso intensivo, por lo que no disponía de un perfil en estas plataformas, lo que condujo a que la actividad se desarrollase en formato papel o Word.

La institución académica en la que se desarrolló esta actividad imparte el español como lengua extranjera (ELE) desde una aproximación comunicativa basada en la perspectiva sociocultural del aprendizaje de idiomas, cuyos fundamentos teóricos principales se extraen de la teoría del aprendizaje de Vygotsky (Lantolf y Thorne 2007). Según Hall (2001, 26), esta perspectiva conlleva una mezcla de actividades comunicativas que utilizan medios cognitivos y lingüísticos para lograr sus objetivos. Los diarios personales se engloban dentro de esta serie de actividades.

En este sentido, el instructor o instructora puede implementar los diarios de una forma puramente comunicativa, monitorizando en exclusiva el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, sin explicitar las correcciones gramaticales necesarias para una correcta expresión escrita en el lenguaje objetivo, tal y como señala Aguilar (2010). Sin

embargo, en el presente estudio y dado que se trataba de un curso intensivo, se optó por utilizar otra metodología respecto a las correcciones. Así pues, como se trabajaba con grupos poco extensos (con un máximo de seis estudiantes), se decidió utilizar la actividad como *warm up* o calentamiento de la sesión. Cada día, antes de empezar la primera clase matinal, los estudiantes leían públicamente su diario ante el resto de sus compañeros, de manera que los 10 primeros minutos se centraba en poner en diálogo algunos comentarios y reflexiones. En este momento el instructor hacía correcciones generales de algunos errores gramaticales que habían aparecido, sin incidir en detalle más que en errores graves o reiterados. De esta manera, algunos estudiantes veían la corrección concreta de alguno de sus errores, pero no de una manera exhaustiva, por lo que tenían que inferir la corrección del resto de los errores gramaticales de manera autónoma. Las correcciones daban lugar a debates y preguntas en clase, convirtiendo el *warm up* en un fórum sobre la lengua objetivo, tal como ocurre en la experiencia comunicativa con diarios descrita por Bacon (1995). Esta es una forma muy recomendable de crear un buen ambiente de aprendizaje en el grupo clase, pues las inquietudes de los estudiantes suelen surgir en esas entradas de diario y, además, de esta forma el instructor o instructora obtiene información de primera mano sobre las preocupaciones de sus estudiantes.

Esta estrategia permitió alcanzar dos objetivos importantes. El primero de ellos fue introducir temas de conversación en clase extraídos de las experiencias que reflejaban en sus diarios. El segundo de ellos, basado en la teoría sociocultural, fue la implementación de la mediación y el *scaffolding*. La mediación convierte al docente en un guía entre el conocimiento experto de una lengua y los aprendizajes de sus estudiantes. El *scaffolding* pretende dividir el proceso de aprendizaje en pequeñas tareas que permiten a los estudiantes dar pequeños pasos en su aprendizaje que les permitirán alcanzar los objetivos finales. Ambas son actividades de aprendizaje fundamentales para esta teoría (Lantolf y Thorne 2007), cuya aplicación práctica se desarrolla a continuación.

La discusión oral de los diarios de los estudiantes durante la fase introductoria de la clase con todo el grupo se puede considerar como una actividad de mediación, pues se explicaban errores particulares de gramática y vocabulario, y se daban las pautas para que supieran corregir el resto. Además, la participación de los estudiantes permitía transmitir el *scaffolding* progresivo más conveniente. Estos objetivos, una vez cumplidos, fueron clave para crear una atmósfera afectiva positiva en clase, que fue muy receptiva al uso de diarios y que se antoja muy difícil con otras actividades. Como consecuencia, si se comparan las diferentes entradas y los sentimientos que en ellas se expresaban relacionados con las actividades fuera y dentro de clase, se puede afirmar que los estudiantes encontraron que el diario era un vehículo muy útil y práctico para expresar su experiencia en un programa de estudios en el extranjero, experiencias que por otras vías quedaban silenciadas. Este hecho es una prueba de la implicación y la motivación de los estudiantes que, salvo alguna excepción, fue muy alta en todo momento.

Cabe tener en cuenta que los cursos intensivos no tienen la misma dinámica que los cursos semestrales, aunque ambos tipos de estructuración de las clases formen parte de un programa de estudios en el extranjero. La relación con el instructor debería ser más fluida en un curso intensivo que en un curso semestral, básicamente porque el trato común es más cotidiano. Además, un programa intensivo de estudios en el extranjero combina sesiones en clase con actividades fuera de ella, tanto culturales como de ocio. En este contexto cultural los diarios personales pueden convertirse en unas herramientas clave que les permitan desarrollar su personalidad gracias a las posibilidades que

obtienen para expresar sus sentimientos y sus impresiones después de participar en actividades que no suelen ser tan intensas en un programa no intensivo de estudios en el extranjero y que por otras vías serían difíciles de desarrollar.

Sin embargo, para implementar los diarios personales en el aula de ELE, y dadas las particularidades gramaticales del español, se requiere adaptar los planes de trabajo a ciertos elementos específicos. En concreto, en el español peninsular, la variante que se enseñaba en el aula, se hace necesario comenzar el curso por un contenido concreto: el pretérito perfecto compuesto (Imagen 1).

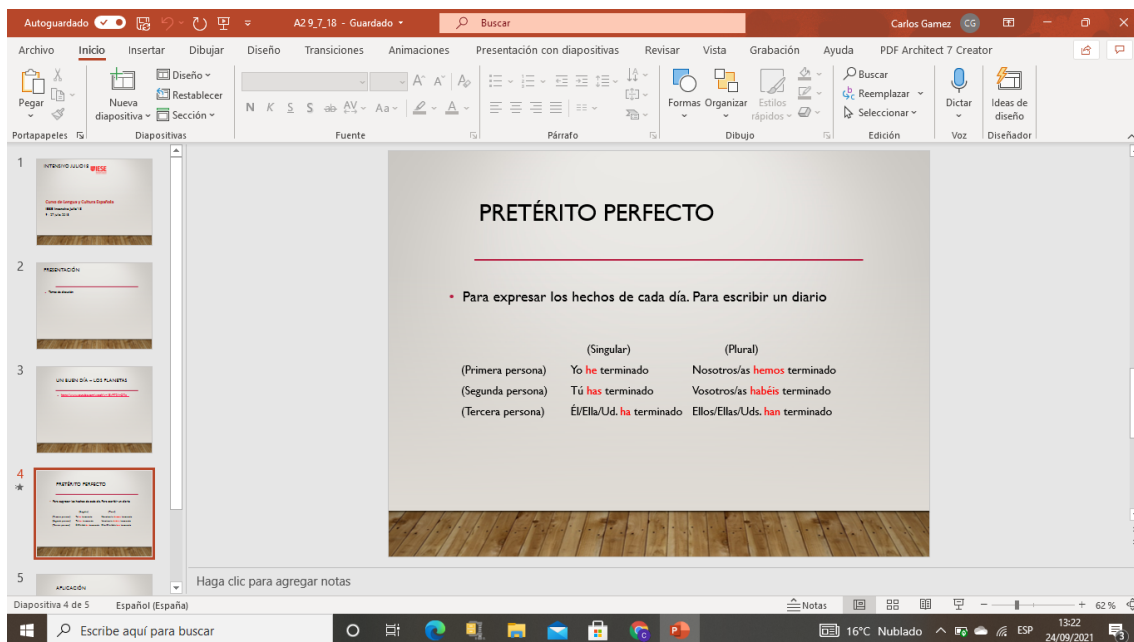


Imagen 1. Captura de pantalla de plan de la primera clase con la explicación del pretérito perfecto compuesto, necesario para implementar los diarios personales

En cuanto a la dimensión creativa, una vez que los estudiantes se han habituado al uso del diario y observan su utilidad para implementar sus habilidades escritas en la lengua objetivo, se pueden introducir actividades de tipo creativo relacionadas con las vivencias que están experimentando como, por ejemplo, pensar un recuerdo de su vida pasada y compararlo con una vivencia durante el curso intensivo. De esta forma, se consigue que la segunda lengua les sirva para expresar una parte de su identidad y para sentir que es un vehículo de creación y de expresión.

El diario puede servir, además, para potenciar otras actividades del curso. En nuestra propuesta los estudiantes debían crear como trabajo final del curso un vídeo explicando la experiencia de su proceso creativo y, para ello, las anotaciones en el diario les permitieron tener una bitácora de los momentos más importantes del curso dentro y fuera de clase, que después fue la vía para poder elaborar el relato digital en algunos casos.

4 Resultados

El presente trabajo hace uso de los resultados obtenidos en dos cursos diferentes: uno de nivel inicial-intermedio con tres estudiantes y otro de nivel avanzado con cinco estudiantes. La intención de este apartado es, concretamente, la de documentar las

experiencias realizadas con el uso de diarios personales en cursos intensivos de ELE para compartirlos con otros colegas que deseen aplicar esta actividad en sus clases.

A partir de la siguiente entrada del diario de una estudiante del curso intensivo de nivel avanzado, nos podemos plantear las características y funcionalidades del diario personal en el aula. La entrada es la que sigue:

Ayer aprendimos un poco de rumba y flamenco en el curso de idiomas. No solo la teoría sino también los movimientos de la rumba. Fue una experiencia interesante y divertida. Después de eso, el curso enseñó al Curso de [sic.] Intermedio las técnicas de la rumba. Así que estábamos todos bien preparados para la lección de Rumba con un profesor de baile. Fue una noche muy agradable porque el baile me recordó el momento en que estaba bailando danza del vientre. Un baile que siempre me gustó y que me gustaría volver a bailar en el futuro (Dora)¹.

Las preguntas que nos podríamos hacer serían:

1. ¿Qué hechos ha contado esta estudiante en su diario?
2. ¿Cuándo lo escribió?
3. ¿Dice algo de su carácter, gustos o aficiones?
4. ¿Ha expresado algún pensamiento, sentimiento u opinión? ¿Cuáles?
5. ¿Qué estructura tiene este diario?
6. ¿En qué consiste un diario personal?

Estas cuestiones, extrapoladas de una manera genérica a cualquier tipo de diario, nos hablan de la naturaleza de este tipo de producción con los estudiantes de ELE. Por ejemplo, en referencia a los hechos que narra la estudiante, observamos que se trata de aspectos muy personales: sensaciones, recuerdos, actividades, momentos, gustos; lo que estaría también respondiendo a la cuarta de las preguntas de forma afirmativa. Son contenidos que no suelen ser comunes en el aula de idioma si no se trabajan en actividades muy específicas y que, con el uso de diario personales, emergen de una manera natural.

Para conocer el momento en que se escribió, sabemos que esta entrada se escribió al día siguiente de la actividad gracias a la partícula de tiempo que inicia el relato: *ayer*. Queda muy claro que la entrada describe, en buena medida, ciertos aspectos de la personalidad de su autora, al menos, en lo que respecta a su relación con el baile y con algún tipo de baile específico. Finalmente, se advierte que, al menos esta entrada, tiene un arranque cronológico, basado en la experiencia del día anterior, a partir de la que se ramifica en opiniones, gustos y recuerdos.

Con todo ello, podemos afirmar, de manera práctica, que un diario personal consiste en un escrito compuesto por diferentes entradas diarias que tienen una estructura inicial muy básica (basada en cronología o en algún elemento inicial al que se debe responder) y que, a partir de ahí, permite la expresión de una serie de elementos personales de los estudiantes, ya sean sus gustos, sus opiniones o sus recuerdos. Esta definición, así como las preguntas, se adaptan a la perfección a las entradas de otros estudiantes:

Hoy hablamos mucho en el curso y escuchamos canciones. Todavía me cuesta hablar en español, pero creo que será mejor. He mejorado mucho al escribir. Para mañana preparo las noticias, leeré la página en Internet de El Mundo. Me gustaría presentar algo sobre temas importantes en la prensa española. Para mí, como periodista, este es un tema interesante. Mañana hacemos un viaje a la Catedral de Pamplona, que sin duda será interesante.

¹ Los nombres son inventados para preservar el anonimato de los y las estudiantes.

Es por esta razón por lo que se recomienda estructurar las tareas que se van a realizar en los diarios a partir de cuatro estrategias básicas:

1. Estructurar las entradas en párrafos.
2. Tratar de escribir frases que permitan organizar dichos párrafos.
3. Utilizar contenidos vistos en clase para escribir las entradas.
4. Tratar de aplicar en la escritura elementos concretos del lenguaje.

A partir de estas estrategias, se proponen algunos ejemplos de actividades para utilizar los diarios personales en el aula de ELE. Se intenta que sean actividades diversas para incentivar la creatividad entre los estudiantes. En este caso las actividades serían aplicables también para cursos no intensivos.

En un principio, se presentan dos actividades para los niveles iniciales que ponen hincapié en la comparación entre la vida y la cultura del país de acogida y la vida y la cultura del lugar de residencia de los estudiantes. De esta forma, se trabajan los procesos de interculturalidad que están experimentando los estudiantes. Para el nivel A1 se propone una actividad específica sobre el uso de adverbios de lugar. Por ejemplo:

Estructura tu entrada del diario de hoy de la siguiente forma: En un primer párrafo, describe el lugar que habitas en tu destino actual utilizando el adverbio *aquí*. Compáralo con tu casa en tu lugar de origen haciendo uso del adverbio *allí*.

En cambio, para el nivel A2 se propone un tipo de actividad escrita que puede iniciarse con una actividad oral previa en clase a partir del uso del verbo *soledad* y que se refiere a las rutinas. Por ejemplo:

Escribe una entrada en tu diario describiendo tus hábitos en tu destino actual, haciendo uso del verbo *soledad*. Compáralos con tus hábitos en tu lugar de residencia.

Como se ha mencionado previamente, y ya en el caso de niveles intermedios, una buena estrategia a la hora de implementar las tareas del diario es proponer una estructura de la entrada a partir de la construcción de una frase que organice el párrafo. Es lo que se propone para un curso de nivel B1. Por ejemplo:

En el diario describe lo que estuviste haciendo ayer usando distintos tiempos verbales en pasado (perfecto, indefinido, imperfecto). Piensa una frase inicial que permita organizar la entrada del diario: *Ayer estaba _____ cuando...*

Para niveles avanzados se proponen actividades de tipo más reflexivo. Se espera de los estudiantes producciones más extensas y la posibilidad de que se salgan del guion para que den opiniones, hagan reflexiones o construyan textos más narrativos. Asimismo, y dado que la actividad se propone para un nivel B2.1, las exigencias gramaticales de las entradas son también más altas. Por ejemplo:

Inicia tu entrada de hoy del diario describiendo una situación actual en tu curso de español utilizando el indicativo. Después escribe una situación ideal mediante el subjuntivo.

Finalmente, y teniendo en cuenta que los niveles de los cursos superiores de ELE suelen ser temáticos, lo que obliga a que las entradas de los diarios personales asociados a estos cursos también lo sean, se finaliza con una propuesta de actividad didáctica para

el nivel B2.2 que está asociada con otra actividad del curso: un *citylab*². La actividad pretende conseguir la interacción de los estudiantes con los hablantes nativos, a la vez que intenta que se refuerce uno de los puntos gramaticales más complejos del temario: el estilo indirecto. Por ejemplo:

Traba conversación con un nativo (puedes grabarla con tu móvil). Después describe toda la escena, relatando toda la conversación mediante el uso del estilo indirecto.

5 Conclusiones y estudios futuros

Este artículo pretendía mostrar el uso en el aula del diario personal para la enseñanza de ELE a partir de su idiosincrasia y sus características propias. Se han mostrado esas características y cómo inciden sobre la utilización que del recurso hacen los estudiantes a partir de ejemplos concretos. Asimismo, se ha plasmado cómo el diario personal puede ser una forma única y natural de que los estudiantes expresen experiencias que, de otra forma, no mostrarían. Teniendo en cuenta lo anterior, se han presentado actividades para utilizarlas en cursos, tanto intensivos como no intensivos, de ELE.

Quedan abiertos ciertos aspectos sobre los que sería interesante reflexionar: el uso de rúbricas con este tipo de actividades, cuál sería la mejor manera de evaluarlas de forma equilibrada para un curso intensivo, qué objetivos se deberían evaluar, cómo verbalizarlos y cómo comunicarlos a los estudiantes. Todas esas preguntas se reservan para futuras investigaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Stewart, J. (2010). Using e-Journals to Assess Students' Language Awareness and Social Identity During Study Abroad. *Foreign Language Annals*, 43 (1), 138-159.
- Bacon, S. (1995). Coming to Grips with the Culture: Another Use of Dialogue Journals in Teacher Education. *Foreign Language Annals*, 28 (2), 193-207.
- Bailey, K. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through diary studies. En H. Seliger y M. Long (Eds.), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition* (pp. 67-102). Nueva York: Newbury House.
- Hall, J.K. (2001). *Methods for Teaching Foreign Languages: Creating a Community of Learners in the Classroom*. Hoboken, NJ: Prentice-Hall.
- Kalaja, P., Dufva, H. y Alanen, R. (2013). Experimenting with visual narratives. En G. Barkhulson (Ed.), *Narrative research in applied linguistics* (pp. 105-131). Cambridge: Cambridge UP.
- Lantolf, J.P. y Thorne, S.L. (2007). Sociocultural Theory and Second Language Learning. En B. van Patten y J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition* (pp. 201-224). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Ogulnick, K. (1998). *Onna rashiku (Like a Woman): The Diary of a Language Learner in Japan*. Albany: SUNY Press.
- Schumann, F. (1980). Diary of a language learner: A further analysis. En R. Scarcella y S. Krashen (Eds.), *Research in Second Language Acquisition: Selected Papers of the Los Angeles Second Language Acquisition Research Forum* (pp. 51-57). Nueva York: Newbury House.
- Schumann, F. y Schumann, J. (1977). Diary of a language learner: An introspective study of second language learning. En H. Brown, R. Crymes, y C. Yorio (Eds.), *Teaching and*

² Esta actividad consiste en un recorrido por una ciudad en la que sus habitantes son nativos en la lengua objetivo y los estudiantes tienen que interactuar con ellos.

- Learning: Trends in Research and Practice. Selected Papers from the 1977 TESOL Convention* (pp. 241-249). Washington: TESOL Georgetown University.
- Schumann, J. (1997). *The Neurobiology of Affect in Language*. Oxford: Blackwell.
- Suñén Bernal, M.^a C. y Díaz Gutiérrez, E. (2015). El uso del diario de aprendizaje en la clase de español para fines específicos. *Foro de Profesores de E/LE*, 11(0), 93-100.

Dimensión emocional y humor: una perspectiva holística en el proceso de enseñanza de lenguas

Isabel Iglesias-Casal
Universidad de Oviedo

1 Introducción

En el presente trabajo abordamos el tema de las conexiones que se pueden establecer entre los componentes afectivo-emocionales y el humor verbal en un contexto de enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) y de qué modo esos vínculos podrían potenciar los efectos positivos en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Llevaremos a cabo una revisión teórica desde una perspectiva interdisciplinar y, a la luz de los resultados en investigaciones del ámbito de la psicología, la pedagogía y las neurociencias, trataremos cuestiones relevantes como la relación entre cognición y emociones o entre factores motivacionales y rendimiento (o beneficio) académico.

Asimismo, desde la concepción del aula como una comunidad de aprendizaje, incorporaremos una dimensión prospectiva ofreciendo algunas claves de intervención que orienten sobre cómo se podría integrar el tratamiento del humor y de la dimensión afectivo-emocional en las actividades de aprendizaje para diseñar propuestas de enseñanza creativas, motivadoras y eficaces.

2 La dimensión afectivo-emocional en el aprendizaje de lenguas: algunas aportaciones en las dos últimas décadas (2000-2021)

En las dos últimas décadas las lenguas han pasado de ser entendidas fundamentalmente como un instrumento o un objeto de instrucción a ser consideradas parte de la construcción cognitiva y sociocultural del ser humano. El propio *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa 2002, 103), al abordar la llamada *competencia existencial (saber ser)* reconoce que la actividad comunicativa de los sujetos no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas. Deben tenerse en cuenta también factores individuales que contribuyen a su identidad, como los relacionados con las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad. Asimismo, estos factores inciden enormemente en su capacidad de aprender; por tanto, no deberían ser considerados ajenos a ningún planteamiento educativo que defienda una aproximación holística en la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas (LE/L2), una aproximación que aborde de manera global la interconexión de aspectos cognitivos y afectivos.

Algunos autores critican el “déficit emocional” del paradigma clásico a la hora de tratar las diferencias individuales en la adquisición de lenguas, pues apenas reconoce el papel central de las emociones en el pensamiento y el comportamiento humanos. Por ejemplo, Dörnyei y Ryan (2015) revisan los inicios en el campo de la adquisición de L2 y señalan que son decididamente cognitivistas, con un enfoque centrado en identificar y describir patrones y procesos universales del desarrollo del lenguaje, sin ningún lugar para las emociones —irregulares e impredecibles—. Cuando finalmente se reconoció el componente emocional, la tendencia inicial fue problematizar, es decir, analizar cómo los factores emocionales —por ejemplo, los asociados con la ansiedad— pueden

obstaculizar el aprendizaje de idiomas. Aunque Dörnyei y Ryan (2015) sostienen que esta línea de investigación es, sin duda, legítima y valiosa, defienden la necesidad de considerar el efecto de otras emociones más positivas, como la esperanza, el entusiasmo o la ilusión, que también puede ser parte integral del aprendizaje de un idioma.

Asimismo, en el ámbito de la enseñanza, la importancia de las emociones ha sido enfatizada desde los primeros estudios sobre la motivación en el aprendizaje de LE/L2. Como afirman Garrett y Young (2009, 209), afecto y emociones son conceptos que han permanecido durante bastante tiempo en un segundo plano en las discusiones sobre el aprendizaje de LE, enfocadas, principalmente, al desarrollo del conocimiento y uso del nuevo idioma. Además, la investigación afectiva en este ámbito ha privilegiado constructos como la ansiedad, la autoestima y las creencias. Sin embargo, MacIntyre (2017, 23) señala que ahora la investigación sobre la ansiedad se vincula a una nueva tradición emergente que la ubica entre la multitud de factores interactivos que afectan al aprendizaje y al desarrollo de las lenguas. La ansiedad interactúa continuamente con otros factores del alumno, situacionales y de otra naturaleza, incluidas las habilidades lingüísticas, las reacciones fisiológicas, las evaluaciones relacionadas con uno mismo, las relaciones interpersonales, los temas específicos que se discuten o el tipo de entorno en el que las personas interactúan. La relevancia de todos estos aspectos ha favorecido en los últimos años un renovado interés por los temas vinculados a los componentes afectivo y motivacional.

Fredrickson (2003, 219) sugiere que las emociones positivas fomentan la creatividad, el juego, la curiosidad y la exploración, comportamientos que se consideran sumamente ventajosos para el aprendizaje. MacIntyre, MacKinnon y Clément (2009) reúnen la primera antología completa de artículos tanto conceptuales como empíricos que marcan un importante cambio de paradigma en los estudios sobre la motivación en L2, que está actualmente en proceso de ser reconceptualizada en el contexto de las nociones contemporáneas del *yo* y la *identidad*. Gardner (2010) parte del modelo socioeducativo de la adquisición de una L2, para comprender las variables motivacionales que promueven el éxito en el aprendizaje de idiomas. Este modelo sostiene que, dado que el aprendizaje de lenguas implica desarrollar una nueva identidad y operar en nuevos contextos sociales, debe entenderse en términos de la forma en que el individuo elige o es capaz de asumir esa identidad y usarla en un nuevo entorno.

En la última década algunos investigadores han abordado las implicaciones para la enseñanza de idiomas de ciertas áreas del dominio afectivo adoptando una perspectiva combinada en la que se estudian tanto la ansiedad como el disfrute (*enjoyment*) en el aula (Arnold 2011; Dewaele y MacIntyre 2014; Dewaele y Dewaele 2017; Boudreau, MacIntyre y Dewaele 2018). Marins y Guijarro (2010) investigan las conexiones entre emoción y cognición describiendo los vínculos que se establecen entre la afectividad y la competencia existencial en estudiantes de español como lengua extranjera. En el estudio empírico que llevan a cabo analizan las percepciones de este alumnado en torno a la relevancia y significatividad de los factores afectivo-existenciales en su propio proceso de aprendizaje y tratan de explicar cómo se relaciona el aprendizaje de lenguas con variables como la motivación, la autoestima, la autonomía, la ansiedad o la empatía. En sus conclusiones subrayan la necesidad de que el profesorado incorpore estrategias afectivas en el plan docente y señalan la urgencia de realizar estudios comparativos profundos sobre la relación entre metodologías y variables afectivas. En un trabajo posterior, Marins y Guijarro (2019) analizan cómo se conjugan afectividad y cognición en estudiantes de ELE a través de la praxis didáctica con canciones humorísticas e

implementando estrategias afectivas holísticas que van más allá del trabajo de los aspectos afectivo-emocionales de la competencia existencial.

Dewaele (2011) describe el sustrato neurobiológico del afecto y la emoción y revisa algunos estudios centrados en el vínculo entre la atmósfera emocional del aula tal como es experimentada por los alumnos y moldeada por los profesores. El estudio muestra que la emoción debe analizarse en una interacción dinámica continua con la evaluación y la motivación, pues parece que las emociones y la motivación impulsan el aprendizaje, pero en ellas también influyen la tasa de progreso y los factores sociales y culturales del contexto en el que se aprende.

Asimismo, las emociones positivas también afectan favorablemente a la resiliencia y a la resistencia a largo plazo de los alumnos, alentándolos a explorar y a asumir riesgos medidos que impulsan la cohesión social. MacIntyre y Gregersen (2012) argumentan que los estudiantes que experimentan emociones positivas se aclimatan fácilmente a las vivencias que se desarrollan en el aula de idiomas, se vuelven más conscientes y se concentran mejor en la lengua extranjera.

Sin duda alguna, no se puede obviar la complejidad dinámica de la psicología del aprendizaje de lenguas. Partiendo de esa complejidad, Gregersen y MacIntyre (2014) examinan los fundamentos teóricos de algunas características del alumno, como la ansiedad, las creencias, las habilidades cognitivas, la motivación, las estrategias, los estilos y la voluntad de comunicarse. Subrayan la importancia de la individualidad de los estudiantes en el aprendizaje, instando a superar los problemas creados por el afecto negativo y a potenciar las emociones positivas y facilitadoras.

En esta misma línea de pensamiento basada en la psicología positiva se enmarcan los trabajos de MacIntyre y Mercer (2014), Oxford (2016), Jin y Dewaele (2018) o el volumen editado recientemente por Budzińska y Majchrzak (2021), en el que se abordan temas como el papel de la psicología positiva en la educación superior, un marco para comprender el bienestar de los profesores de idiomas desde una perspectiva ecológica o políticas institucionales positivas en contextos de educación lingüística. El principal argumento de los psicólogos positivos se centra en la necesidad de impulsar las emociones positivas y apoyar una perspectiva más holística sobre los seres humanos, que en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas se traduce en alejarse del enfoque exclusivo en las emociones negativas o en la ansiedad en el aula de idiomas.

Basándose en esta perspectiva más abarcadora, Dewaele y MacIntyre (2014) estudiaron a 1740 aprendices de lenguas en un rango variado de edades y de diferentes partes del mundo. Los participantes informaron sobre episodios de disfrute en la clase, revelando la importancia de un grupo de compañeros de apoyo y las habilidades profesionales y emocionales de los docentes. También mencionaron experiencias en las que los profesores habían sido positivos, respetuosos y bien organizados, habían elogiado a los alumnos, habían sido divertidos y habían utilizado el humor con sensatez, por lo que desempeñaron un papel importante en el disfrute de los alumnos.

Méndez López (2016) también analiza la influencia generalizada de las emociones en la motivación de los estudiantes de LE. La autora revisa estudios para identificar el rango de emociones experimentadas por los alumnos en todos los entornos, las situaciones en que se originan estas emociones y cómo han afectado a su motivación. Las causas más influyentes de experiencias emocionales reportadas en las diferentes investigaciones revisadas son el profesorado, los compañeros, la habilidad de hablar, el enfoque de la retroalimentación de los docentes y el entorno de aprendizaje.

Algunas investigaciones ofrecen una descripción general de la teoría, la investigación y la práctica actuales en el campo de la ansiedad generada por el aprendizaje de una LE. Gkonou, Daubney y Dewaele (2017) muestran que esta puede

verse como una construcción compleja y dinámica y que está vinculada a otras variables psicológicas, como el yo y la personalidad. Finalmente, conectan la teoría y la práctica presentando estrategias de afrontamiento y actividades prácticas con el objetivo de mejorar las intervenciones pedagógicas.

Asimismo, en investigaciones recientes se analiza la dimensión emocional de los docentes de LE. Gkonou y Mercer (2017) abordan la comprensión de la inteligencia emocional y social entre profesores de inglés. Posteriormente investigan sobre las creencias y prácticas relacionales de profesores de idiomas altamente competentes socioemocionalmente (Gkonou y Mercer 2018). En el volumen editado por Martínez Agudo (2018) se aborda la emocionalidad docente en la enseñanza L2 en contextos de aula variados y desde perspectivas o enfoques diversos. El objetivo último de esta publicación no está en determinar lo que son o no son las emociones, sino más bien en lo que estas hacen socialmente, o más precisamente, cómo afectan a la enseñanza de L2 a través de las interacciones en el aula.

Dewaele, Franco Magdalena y Saito (2019) analizan el efecto de la percepción de las características del profesor sobre el disfrute (*Foreign Language Enjoyment*, FLE) y la ansiedad en la clase de lenguas extranjeras (*Foreign Language Classroom Anxiety*, FLCA). Confirman que el disfrute y la ansiedad de los estudiantes no constituyen los extremos opuestos de una única dimensión de emoción. Aunque los niveles más altos de FLE suelen estar relacionados con niveles más bajos de FLCA, pueden fluctuar y coexistir. La originalidad de su estudio radica en la nueva evidencia de que los profesores influyen en mayor medida en el disfrute de sus alumnos que en la ansiedad de los estudiantes. Una de las implicaciones pedagógicas derivadas de este estudio es que es el FLE, en lugar de la FLCA, el que está directamente vinculado a un aprendizaje exitoso de L2. Por lo tanto, incluso entre un grupo de estudiantes en las mismas condiciones de aula, aquellos con mayor FLE tienden a demostrar un progreso más sustancial, robusto y sostenible en su competencia en la lengua extranjera a largo plazo.

El análisis temático de las descripciones de los participantes en la investigación de Dewaele y MacIntyre (2019), en la que narraron episodios de aula en los que habían experimentado FLE y FLCA intensos, mostró que la causa más frecuente de FLE era el docente mientras que los episodios de FLCA estaban relacionados con mayor frecuencia con el yo. Tanto los análisis cuantitativos como los cualitativos confirmaron la independencia de las dimensiones FLE y FLCA. El progreso en la lengua extranjera ocurre cuando existe una buena química no solo entre los estudiantes, sino también entre los estudiantes y el profesor, siendo este último responsable de brindar prácticas pedagógicas efectivas y de fomentar la experimentación lingüística al tiempo que apoya y promueve la solidaridad grupal.

Con el objetivo de proporcionar una mejor comprensión del papel combinado de los factores de la persona y el entorno en la configuración de las emociones en L2, Li, Huang y Li (2021) examinaron los efectos conjuntos del rasgo de inteligencia emocional y el ambiente del aula sobre la combinación de disfrute del idioma extranjero (FLE) y la ansiedad (FLCA). Su análisis concluye con dos importantes implicaciones pedagógicas. La primera se relaciona con la formación de profesores y estudiantes en relación con el TEI (*trait emotional intelligence*). El TEI es un rasgo de personalidad que cubre aspectos relacionados con las emociones y autopercepciones, generalmente evaluadas a través de escalas autoinformadas. La formación sobre estas cuestiones podría incorporarse al currículo L2 por su importante papel en el bienestar y el rendimiento académico. Los estudiantes con un TEI más alto están fundamentalmente mejor equipados con la capacidad de hacer frente a complejidades emocionales transitorias.

La segunda implicación pedagógica que se deriva de este estudio es que mejorar el ambiente de clase tiene el potencial de fomentar las emociones de los estudiantes en el aula. Aunque el desarrollo emocional de los estudiantes de L2 se puede atribuir en cierta medida a las diferencias individuales, los hallazgos de este estudio muestran claramente que sus emociones podrían atribuirse, al menos en parte, a sus percepciones de la ecología del aula.

Precisamente como estrategia para construir un buen clima en el aula, en el apartado siguiente partiremos de algunos estudios que en los últimos años han analizado el papel del humor en nuestro desarrollo psicológico, biológico y social, poniendo de manifiesto su relevancia como potenciador de las emociones positivas.

3 Humor adaptativo en el aula: un humor que distiende y construye aprendizajes

El psiquiatra William F. Fry acuñó el término *gelotología* (γέλως ‘risa’) para referirse a la disciplina que estudia los efectos de la risa en el cuerpo y en la mente. Fry (1994) demostró que la risa produce endorfinas (sustancias que funcionan como neurotransmisores y con efecto analgésico), lo que proporciona en el organismo sensación de placer y relax. Sin embargo, las investigaciones vinculadas a los efectos del humor sobre la salud física y psicológica han demostrado que este no siempre cumple una función positiva. Como señalan algunos autores, el humor también puede ser contraproducente y hostil.

Martin, Puhlik, Larsen, Gray y Weir (2003) desarrollaron un modelo teórico basado en cuatro estilos relacionados con las diferencias individuales en el uso del humor y que se pueden agrupar según las funciones que cumplen: 1. adaptativos o benignos (a. *afiliativo*, tendencia a decir cosas para divertir a otros y facilitar las relaciones interpersonales; b. de *automejora personal*, humor de autoafirmación, como la tendencia a mantener la mirada humorística ante la adversidad; 2. desadaptativos o perjudiciales (c. *agresivo*, tendencia a manipular o criticar a otros); d. *autodescalificador*, uso de un humor autodenigrante, con expresiones despectivas y ridiculizándose a uno mismo). En nuestra opinión, este modelo ofrece a los docentes una orientación bastante clara sobre qué estilos de humor deberíamos utilizar en el aula si queremos potenciar estados de ánimo y emociones predominantemente positivos, a la vez que se mejoran la cohesión grupal y las relaciones interpersonales.

En su trabajo sobre técnicas para emplear el humor en los procesos de enseñanza-aprendizaje, Tamblyn (2007) también destaca numerosos aspectos positivos tanto fisiológicos como psicológicos y sociales: eleva autoestima; reduce el estrés, la ansiedad, la depresión y los temores; ayuda a gestionar conflictos y disminuye las tensiones, la hostilidad y la ira; ayuda a la relajación, libera, tranquiliza; aumenta la agilidad mental; estimula la atención, la concentración y mejora la memoria; ayuda a una comprensión afectiva y efectiva; beneficia la comunicación y la cohesión; motiva, identifica, conecta y une; mejora la flexibilidad mental y estimula la creatividad, la imaginación y el intercambio de ideas; hace disminuir la distancia psicológica entre docentes y estudiantes, favoreciendo la confianza y la afectividad, la relación y la expresión.

Partiendo de una perspectiva más transversal e integradora, Martin (2008) aborda la relación del humor con distintas ramas de la psicología (cognitiva, social, biológica, de la personalidad y del desarrollo) y analiza sus aplicaciones en los ámbitos clínico, laboral y educativo. En el ámbito concreto de la enseñanza, Wanzer, Frymier e Irwin (2010) proponen la teoría del procesamiento del humor instruccional (IHPT) y

ofrecen una explicación de por qué algunos tipos de humor generados por el docente dan como resultado un mayor aprendizaje de los estudiantes y otros no. De acuerdo con esta teoría, las formas inapropiadas de humor —humor ofensivo y despectivo hacia los demás— no se correlacionaron con el aprendizaje de los estudiantes, mientras que una forma apropiada de humor educativo y que esté relacionado con el contenido de la instrucción mejora la retención y la capacidad de procesamiento de los estudiantes.

Tomando como base evidencias empíricas de diferentes estudios, Liébana Aragón (2014) aborda los beneficios del humor en los ámbitos cognitivo y socio-emocional. En el nivel cognitivo, el humor puede incidir positivamente sobre la memoria y la creatividad. Asimismo, puede aumentar la atención hacia los estímulos debido a la novedad y sorpresa que conlleva la incongruencia humorística. Por otro lado, hay evidencia empírica de que la exposición al humor mejora el pensamiento creativo, porque los procesos de pensamiento flexible y la activación de múltiples esquemas, que implica el procesamiento de incongruencias en el humor, facilitan el pensamiento flexible y divergente característico de la creatividad. Por lo que respecta a los beneficios socio-emocionales, el humor y la risa ejercen una función positiva contra la ansiedad y la tristeza, pueden reducir el estrés, aliviar la tensión y la agresividad. El humor también nos permite elaborar juicios de valor más benevolentes sobre uno mismo y sobre los demás.

Liébana Aragón (2014) destaca tres beneficios del humor en el ámbito educativo: 1. beneficios sobre el clima de aula y las relaciones interpersonales; 2. beneficios sobre el aprendizaje y el rendimiento del alumnado; 3. beneficios frente a situaciones estresantes y amenazas. Por lo que respecta al clima de aula, esta autora destaca el estudio de Shiota, Campos, Keltner y Hertenstein (2004), que evidenció que el estado emocional que genera el humor incentiva fuertemente el establecimiento de relaciones sociales positivas que satisfacen una serie de funciones cognitivas, sociales y emocionales relevantes para el aprendizaje. Otro efecto del uso del humor en el aula es la inmediatez, que alude al grado en que los docentes establecen conexiones personales cercanas con los estudiantes. La investigación ha demostrado que niveles superiores de inmediatez se asocian con actitudes más positivas de los estudiantes hacia la clase y el profesorado, mayor disfrute y mayor percepción del aprendizaje (Martin 2008).

En cuanto a los beneficios sobre el aprendizaje y rendimiento del alumnado, el uso del humor ayuda a los alumnos a retener la información, mejora el aprendizaje de los contenidos y, por lo tanto, se mejoran los niveles de rendimiento académico. Oppliger (2003, en Liébana Aragón 2014, 72-73) explica por qué los contenidos acompañados de humor se aprenden y recuerdan mejor. En primer lugar, la emoción positiva que acompaña al humor puede asociarse con la experiencia del aprendizaje global, facilitando una actitud más positiva de los estudiantes hacia la educación en general e incrementando su motivación para aprender, lo que podría mejorar su rendimiento académico. En segundo lugar, las propiedades de novedad y excitación emocional del humor podrían ayudar a atraer y mantener la atención del alumnado hacia los contenidos, facilitando la adquisición de la información. Finalmente, las asociaciones mentales incongruentes que caracterizan el humor pueden facilitar el proceso de elaboración cognitiva, ayudando a almacenar y retener la información.

Para finalizar este apartado, como nos recuerdan Savage, Lujan, Thipparthi y DiCarlo (2017), debemos tener presente que la enseñanza no consiste solo en transmitir contenidos: también consiste en formar relaciones y fortalecer conexiones humanas. Por tanto, no se puede olvidar que estados emocionales como la ansiedad, la

depresión, el miedo o la alegría afectan profundamente a los procesos psicológicos y fisiológicos. En contextos de enseñanza-aprendizaje, cuando se usa con eficacia, el humor ayuda a construir relaciones y mejorar el desempeño, porque estimula múltiples sistemas fisiológicos que disminuyen los niveles de hormonas del estrés, como el cortisol y la epinefrina, mejorando el desempeño de los estudiantes, atrayendo y manteniendo la atención, reduciendo la ansiedad, mejorando la participación y aumentando la motivación.

4 Claves de intervención en el aula: algunas orientaciones desde las neurociencias

Immordino-Yang y Damasio (2007) sostienen que los estudios neurobiológicos sugieren que aspectos vinculados a la cognición como el aprendizaje, la atención, la memoria, la toma de decisiones y el funcionamiento social, están profundamente afectados por los procesos emocionales. Desde el ámbito de la psicobiología, Morgado Bernal (2010) describe el cerebro emocional y cómo los sentimientos afectan a las percepciones, la memoria, la comunicación, la toma de decisiones, la planificación del futuro, la creatividad o, incluso, al sistema de valores y la moral de los sujetos.

Sin duda, algunas investigaciones neurocientíficas aportan conocimientos fundamentales acerca de las bases neurales del aprendizaje; por eso investigadores de ámbitos diversos están de acuerdo en que se requiere una alfabetización neurocientífica del profesorado (Forés *et al.* 2015; Pardos Véglia y González Ruiz 2018; Tokuhama-Espinosa 2021). Sin embargo, como advierte Castorina (2018, 24) no debemos olvidar la dificultad de transferir de manera directa el saber neurocientífico a las prácticas educativas, porque implica que las aportaciones de la investigación deben ser adaptadas a la realidad multifactorial y compleja de la dimensión social que caracteriza el aula, sujeta a múltiples restricciones y condicionamientos, entre otros, las relaciones interpersonales que en ella se desarrollan.

Teniendo esto en cuenta, nos parecen especialmente relevantes los estudios realizados por investigadores que presentan un perfil dual en el que se combina la formación en neurociencias con una sólida experiencia en el ámbito de la educación. Willis (2007), desde su propia experiencia como neuróloga y como docente, defiende las evidencias científicas sobre los beneficios de la alegría en el aula. Los estudios de neuroimagen y la medición de transmisores químicos cerebrales revelan que el nivel de comodidad de los estudiantes puede influir en la transmisión y el almacenamiento de información en el cerebro. Cuando los estudiantes están comprometidos y motivados y sienten un estrés mínimo, la información fluye libremente a través del filtro afectivo en la amígdala y logran mayores niveles de cognición, hacer conexiones y experimentar momentos “ajá”, es decir, momentos de conocimiento o descubrimiento repentino. Willis utiliza el acrónimo RAD para recordar a los educadores tres conceptos importantes de neurociencia que podrían considerarse al preparar lecciones: la novedad promueve la transmisión de información a través del sistema de activación *reticular*; las aulas libres de estrés impulsan los datos a través del filtro afectivo de la *amígdala*; es más probable que las asociaciones placenteras vinculadas con el aprendizaje liberen más *dopamina*.

Para Willis (2007) es crucial que los educadores utilicen estrategias en el aula para planificar una atmósfera emocional que refleje lo que sabemos sobre el cerebro y el aprendizaje. Ofrece una serie de pautas para crear entornos donde la ansiedad sea baja al tiempo que se proporciona suficiente desafío y novedad para la estimulación cerebral:

1. Hágalo relevante: los profesores pueden reducir este tipo de estrés haciendo que la lección sea más interesante y motivadora. En cualquier momento de una lección, los estudiantes deberían poder responder a la siguiente pregunta: *¿por qué estamos aprendiendo esto?*
2. Darles un respiro: cualquier actividad placentera utilizada como un breve descanso puede dar a la amígdala una posibilidad de enfriarse y a los neurotransmisores tiempo de reconstruirse.
3. Crear asociaciones positivas: eliminar todo el estrés de la vida de los estudiantes resulta imposible. Sin embargo, estos pueden aprovechar sus recuerdos neuroquímicos de sentimientos positivos si tienen oportunidades para reconocer y saborear sus éxitos.
4. Priorizar la información: ayudar a los estudiantes a aprender cómo priorizar, a decidir qué hechos son dignos de anotar y revisar al estudiar y, por lo tanto, reducir la cantidad de información que necesitan tratar constituye un valioso destructor de estrés.
5. Permitir el aprendizaje por descubrimiento independiente: gracias a la liberación de dopamina y la consolidación de los recuerdos relacionales, es más probable que los estudiantes recuerden y comprendan lo que aprenden si lo encuentran convincente o si participan en descubrirlo por sí mismos.

Las lecciones que son estimulantes y desafiantes tienen más probabilidades de pasar por el sistema reticular de activación (un filtro en la parte inferior del cerebro que centra la atención en los cambios novedosos percibidos en el entorno). Las experiencias en el aula libres de intimidación pueden ayudar a que la información pase a través del filtro afectivo de la amígdala. Además, cuando las actividades en el aula son placenteras, el cerebro libera dopamina, un neurotransmisor que estimula los centros de memoria y promueve la liberación de acetilcolina, lo que provoca que la corteza cerebral se mantenga activa, aumente la atención enfocada y se facilite el aprendizaje (Willis 2007). Y, tal como hemos visto, el aprendizaje está directamente relacionado con la memoria y se ve modulado por las emociones, que desempeñan un papel muy relevante tanto en el almacenamiento como en el recuerdo de la información.

Con un perfil híbrido similar al de Judy Willis —docente y neuróloga—, Pérez Ruiz (2013) defiende un enfoque holístico educativo en la enseñanza de segundas lenguas basado en las recientes contribuciones de la neurociencia a la adquisición de lenguas extranjeras. Partiendo de su doble formación —en medicina y en lingüística aplicada— formula el concepto de *enfoque neuro-holístico*, para definir una “enseñanza integradora que aglutina los componentes psicológicos, cognitivos, motivacionales, morales y socioculturales del ser humano, teniendo como sustrato el conocimiento de las bases neurológicas complejas y dinámicas implicadas en el proceso del lenguaje” (Pérez Ruiz 2013, 18).

Asimismo, este autor sugiere varias líneas didácticas de naturaleza holística basadas en evidencias empíricas y conocimientos actuales sobre procesamiento cerebral. Entre ellas destacamos la combinación de diferentes propuestas metodológicas para atender a las diferencias individuales en el estilo de aprendizaje; el desarrollo de estrategias de aprendizaje asociativo y constructivo, porque nuestro cerebro actúa de manera asociativa, buscando y construyendo continuamente plantillas integradoras de conceptos sobre las que trabajar. También debe fomentarse el aprendizaje multisensorial y la programación neurolingüística, ya que esta busca una comunicación efectiva, asumiendo la influencia mutua entre el cuerpo y la mente, y relacionando las palabras, los pensamientos, las creencias y las conductas con los fines y los objetivos. Finalmente, desde una perspectiva holística deben tenerse en cuenta en los diseños curriculares la teoría de las inteligencias múltiples, el desarrollo de la creatividad y el uso de la

metáfora en la clase. Esta última constituye una de las funciones cognitivas más exigentes para el procesamiento cerebral porque demanda la combinación de la semántica, la comprensión, la memoria y el razonamiento analógico, entre otros.

Los resultados de la investigación llevada a cabo por Dewaele y MacIntyre (2014) inciden también en un planteamiento similar. Los informantes que participaron en su estudio declararon que sus niveles de disfrute en el aula de lengua extranjera aumentaron cuando participaron en actividades inusuales que les proporcionaron un sentido de autonomía y creatividad para personalizar las actividades de acuerdo con sus propios intereses. Por el contrario, como argumenta Caballero Cobos (2017, 97), el estrés influye directamente sobre el aprendizaje y la respuesta de estrés y la emocional utilizan circuitos neuronales comunes que son claves para guardar la información a largo plazo. Cierta nivel de estrés favorece la atención y la motivación por aprender, mientras que un alto nivel provoca ansiedad o agotamiento.

Finalmente, Darder Vidal nos recuerda que las emociones constituyen “mecanismos de regulación y adaptación a la realidad interna y externa” y “permiten al sujeto orientar el desarrollo individual y social” (2017, 22). La conexión entre pensar, sentir y actuar constituye la base de la educación emocional, porque a través de las conexiones neuronales existe una vinculación estrecha entre razón (lo que pienso y entiendo), emoción (lo que siento y deseo) y acción (lo que hago). Por tanto, será preciso analizar cómo actúan y cómo podemos influir en ellas y de qué manera gestionarlas.

5 Conclusiones

La constatación de que el aprendizaje no constituye solo un proceso cognitivo sino que está profundamente influido por la dimensión emocional debería conducirnos a reflexionar sobre la propia práctica docente y sobre qué clima generamos en el aula más allá de la mera instrucción. Los avances en neurociencia han demostrado que las emociones positivas mejoran nuestra comprensión y nuestro recuerdo, además de la motivación hacia el aprendizaje, lo cual garantiza mejores rendimientos. Así pues, deberíamos atender también a la “alfabetización emocional”, porque en los procesos de aprendizaje, la atención y la memoria están dirigidos emocionalmente y las emociones son dinámicas y multifacéticas.

Numerosos estudios han demostrado que el profesorado constituye la clave para establecer el tono emocional de la clase y que el aburrimiento y la ansiedad son los principales responsables de la falta de progreso en aprendizaje de lenguas extranjeras. Es esperable, por tanto, que la investigación en este campo se centre en cómo crear un ambiente positivo y estimulante en el entorno de aprendizaje para involucrar a los estudiantes y mejorar su motivación.

Asimismo, se ha demostrado que el humor fomenta la escucha, el pensamiento crítico, la creatividad, el aprendizaje y la memoria. Hemos visto que los beneficios de un humor positivo y constructivo se observan en cómo se afrontan situaciones estresantes y en la creación del clima de aula, las relaciones interpersonales, el aprendizaje y el rendimiento del alumnado.

Finalmente, creemos que promover una mirada interdisciplinar con aportaciones de docentes, pedagogos, psicólogos y neurocientíficos puede ofrecernos una perspectiva global e integradora que invita a fomentar tanto en estudiantes como en docentes no solo las capacidades cognitivas, sino también afectivas, motivacionales, sociales e interculturales. Deberíamos aprovechar, pues, las sinergias que nos aporta esta transversalidad, pero teniendo siempre muy presentes la especificidad, los

condicionamientos y las complejidades que caracterizan las prácticas pedagógicas implicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnold, J. (2011). Attention to affect in language learning. *Anglistik: International Journal of English Studies*, 22, 11-22.
- Boudreau, C., MacIntyre, P.D. y Dewaele, J.M. (2018). Enjoyment and anxiety in second language communication: An idiodynamic approach. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8, 149-170.
- Budzińska, K. y Majchrzak, O. (Eds.) (2021). *Positive Psychology in Second and Foreign Language Education (Second Language Learning and Teaching)*. Cham: Springer.
- Caballero Cobos, M. (2017). *Neuroeducación de profesores y para profesores*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Castorina, J.A. (2018). El problema del conocimiento en la investigación educativa. El aplicacionismo de las disciplinas, con particular las neurociencias. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 1, 13-31.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ Anaya. Recuperado de <https://cvc.cervantes.es>.
- Darder Vidal, P. (Coord.). (2017). *La formación emocional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Dewaele, J.M. (2011). Reflections on the emotional and psychological aspects of foreign language learning and use. *Anglistik. International Journal of English Studies*, 22, 23-42.
- Dewaele, J.M. y Dewaele, L. (2017). The dynamic interactions in Foreign Language Classroom Anxiety and Foreign Language Enjoyment of pupils aged 12 to 18: A pseudo-longitudinal investigation. *Journal of the European Second Language Association*, 1, 11-22.
- Dewaele, J.M., Franco Magdalena, A. y Saito, K. (2019). The effect of perception of teacher characteristics on Spanish EFL Learners' Anxiety and Enjoyment. *The Modern Language Journal* 103(2), 412-427. <https://doi.org/10.1111/modl.12555>.
- Dewaele, J.M. y MacIntyre, P.D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning Teaching*, 4, 237-274.
- Dewaele, J.M. y MacIntyre, P.D. (2019). The flow in the Spanish as a foreign language classroom. En M. del Carmen Méndez y J. Andoni Duñabeitia (Eds.), *Factores cognitivos y afectivos en la enseñanza de español como lengua extranjera*. Londres: Routledge.
- Dörnyei, Z. y Ryan, S. (2015). *The psychology of the second language learner revisited*. Nueva York: Routledge.
- Forés, A., Gamó, J.R., Guillén, J.C., Hernández, T., Lligoiz, M., Pardo, F. y Carme, T. (2015). *Neuromitos en educación: el aprendizaje desde la neurociencia*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Fredrickson, B.L. (2003). The value of positive emotions. *American Scientist*, 91, 330-335.
- Fry, W.F. (1994). The biology of humor. *Humor: International Journal of Humor Research*, 7(2), 111-126.
- Gardner, R.C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-educational Model*. Nueva York: Peter Lang.
- Garrett, P. y Young, R.F. (2009). Theorizing affect in foreign language learning: An analysis of one learner's responses to a communicative Portuguese course. *The Modern Language Journal*, 93(2), 209-226. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00857.x>.
- Gkonou, C., Daubney, M. y Dewaele, J.M. (2017). *New Insights Into Language Anxiety: Theory, Research and Educational Implications*. Bristol: Multilingual Matters
- Gkonou, C. y Mercer, S. (2017). *Understanding emotional and social intelligence among English language teachers*. Londres: British Council.
- Gkonou, C. y Mercer, S. (2018). The relational beliefs and practices of highly socio-emotionally competent language teachers. En S. Mercer y A. Kostoulas (Eds.), *Teacher psychology in SLA* (pp. 158-177). Bristol: Multilingual Matters.

- Gregersen, T. y MacIntyre, P.D. (2014). *Capitalizing on Individual Differences: From Premise to Practice*. Bristol: Multilingual Matters.
- Immordino-Yang, M.H. y Damasio, A. (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education, *Mind, Brain and Education*, 1(1), 3-10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>.
- Jin, Y.X. y Dewaele, J.M. (2018). Positive orientation and Foreign Language Classroom Anxiety. *System*, 74, 149-157.
- Li, C., Huang, J. y Li, B. (2021). The predictive effects of classroom environment and trait emotional intelligence on Foreign Language Enjoyment and Anxiety, *System*, 96, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102393>.
- Liébana Aragón, C. (2014). *El sentido del humor en el aula: diseño, aplicación y evaluación de un programa de intervención*. [Tesis doctoral]. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- MacIntyre, P.D. (2017). An overview of language anxiety research and trends in its development. En C. Gkonou, M. Daubney y J.M. Dewaele (Eds.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (pp.11-30.) Bristol: Multilingual Matters.
- MacIntyre, P.D. y Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive- broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2, 193-213.
- MacIntyre, P.D., MacKinnon, S. P. y Clément, R. (2009). Embracing affective ambivalence: A research agenda for understanding the interdependent processes of language anxiety and motivation. En P.K. Cheng y J.X. Yan (Eds.), *Cultural Identity and Language Anxiety* (pp. 3-34). Guilin: Guangxi Normal University Press.
- MacIntyre, P.D. y Mercer, S. (2014). Introducing positive psychology to SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4, 153-172.
- Marins de Andrade, P. y Guijarro Ojeda, J.R. (2010). Afectividad y competencia existencial en estudiantes de Español como Lengua Extranjera en Brasil. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 48(1), 51-74.
- Marins de Andrade, P.R. y Guijarro Ojeda, J.R. (2019). El humor como recurso afectivo: innovar en el aula de español como lengua extranjera (ELE). En J.A. Marín Marín, G. Gómez García, M. Ramos Navas-Parejo y N. Campos Soto (Eds.), *Inclusión, Tecnología y Sociedad: investigación e innovación en educación* (pp. 961-974). Madrid: Dykinson.
- Martin, R.A. (2008). *Psicología del humor: un enfoque integrador*. Madrid: Orión.
- Martin, R.A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J. y Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37(1), 48-75.
- Martínez Agudo, J. (Ed.). (2018). *Emotions in Second Language Teaching. Theory, Research and Teacher Education*. Cham: Springer.
- Méndez López, M.G. (2016). Las emociones en el aprendizaje de una lengua extranjera: su impacto en la motivación. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 5, 27-46.
- Morgado Bernal, I. (2010). *Emociones e inteligencia social*. Barcelona: Ariel.
- Oxford, R.L. (2016). *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context*. Nueva York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315719146>.
- Pardos Véglia, A. y González Ruiz, M. (2018). Intervención sobre las Funciones Ejecutivas desde el contexto educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 27-42.
- Pérez Ruiz, J. (2013). Propuesta de una metodología neuroholística basada en los hallazgos de la neurolingüística. *MarcoELE*, 16, 1-21.
- Savage, B.M., Lujan, H.L., Thipparthi, R.R. y DiCarlo, S.E. (2017). Humor, laughter, learning, and health! A brief review. *Advances in Physiology Education*, 41, 341-347.
- Shiota, M.N., Campos, B., Keltner, D. y Hertenstein, M.J. (2004). Positive emotion and the regulation of interpersonal relationships. En P. Philippot y R.S. Feldman (Dirs.), *The regulation of emotion* (pp. 127-155). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Tamblyn, D. (2007). *Reír y aprender. 95 técnicas para emplear el humor en la formación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Tokuhama-Espinosa, T. (2021). *Bringing the Neuroscience of Learning to Online Teaching*. Nueva York: Teachers College Press.
- Wanzer, M.B., Frymier A.B. y Irwin, J. (2010). An Explanation of the Relationship between Instructor Humor and Student Learning: Instructional Humor Processing Theory. *Communication Education*, 59 (1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/03634520903367238>.
- Willis, J. (2007). The neuroscience of joyful education. *Educational Leadership*, 64, 1-15.

Prácticas que estimulan la creatividad y el uso del español como L2 o lengua heredada en la clase de Cívica en Estados Unidos

Isabel María Pérez Díaz
Okeehelée Middle School

1 Introducción

En este artículo se exponen diferentes estrategias de enseñanza implementadas en la clase de Cívica en español (asignatura cuyo contenido curricular contiene las raíces, formación y funcionamiento de la democracia estadounidense) impartida en la *International Spanish Academy* de una Escuela de Enseñanza Media Bilingüe, en Estados Unidos. Nos encontramos en un contexto donde todo docente se convierte en profesor de lengua (Wan, Ramsey y Bravo- Lawrance 2015, 10), por ello, el objetivo general de este trabajo consiste en analizar y compartir estrategias y actividades desarrolladas para contribuir a la mejora de la competencia lingüística en español de aquellos estudiantes que lo aprenden como primera lengua extranjera (L2) o lengua heredada (LH) aprendida durante la infancia en el contexto del hogar (Fuchs 2021, 12), al mismo tiempo que estudian los contenidos de una asignatura no lingüística (ANL) como son Historia, Matemáticas, Ciencias Naturales, Música o Artes Plásticas.

De este modo, se presentarán una serie de actividades y proyectos con diferentes enfoques comunicativos que buscan potenciar la creatividad y motivación de los estudiantes, pues “cuando el alumnado tiene motivación es capaz de suplir la falta de aptitud para el aprendizaje de la L2, pero no a la inversa” (Arnold 2011, 39). Así pues, revisaremos actividades diseñadas bajo diferentes paradigmas, como el de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983) (*apud.* Sánchez y Andrade 2014) y el Aprendizaje Cooperativo de los hermanos Johnson (Johnson, Johnson y Smith 1991) descrito en *El aprendizaje cooperativo en el aula* (Johnson, Johnson y Holubec 1999).

El primero estableció su concepto de inteligencias múltiples. Definió y clasificó la inteligencia en ocho tipos: inteligencia lógico-matemática, lingüística, visual-espacial, corporal-kinestésica, interpersonal (social), intrapersonal (interna) y la naturalista (Bilbao 2014, 5). Simplificándolo, podríamos decir, que afirmó que los seres humanos tienen diferentes maneras de aprender o resolver problemas. No habló sobre cómo aprender un idioma, pero sí entendió su dominio como una habilidad necesaria para que se produjera aprendizaje, ya que no hay contenido más transversal que la lengua.

Los segundos son los padres del Aprendizaje Cooperativo, que podemos definir como:

Término que realmente recoge un buen número de técnicas y experiencias con el rasgo en común del trabajo en equipo bien organizado para que cada individuo contribuya a la formación de todos los miembros del grupo al tiempo que aprende y desarrolla las tareas que le corresponden individualmente (Trujillo y Ariza 2006, 11).

En las páginas siguientes nos encontraremos ejemplos de cómo para poder trabajar en un aula en la que existen diferentes niveles de adquisición de la lengua, el trabajo en grupos cooperativos proporciona un ambiente en el que los estudiantes de menor competencia lingüística se sienten aceptados y seguros de sí mismos (Carrasquillo y Rodríguez 2022, 122-123). Es entonces cuando observamos que su capacidad creativa y productiva irá mejorando a medida que vayamos avanzando en el curso.

2 Objetivos

Uno de los problemas a los que se enfrentan los profesores en los programas bilingües es a la disponibilidad limitada de materiales y recursos en español para sus asignaturas. Al mismo tiempo echan en falta la formación en estrategias que promuevan el trabajo de las diferentes destrezas lingüísticas en el aula. Por eso con este trabajo específico de cómo se enseña el español en la clase de Cívica, se busca:

1. Compartir y reflexionar sobre cómo determinadas prácticas promueven el aprendizaje combinado de la lengua y de contenidos de una asignatura no lingüística.
2. Analizar actividades y proyectos que favorecen el aprendizaje y el perfeccionamiento del español como lengua vehicular.
3. Promover la creatividad como herramienta de aprendizaje en la materia de Cívica en español.

3 El centro y el alumnado

Según el distrito escolar de Palm Beach (Florida, Estados Unidos), 25 escuelas contaban con Educación Dual en el curso 2019-2020, de las cuales 19 eran *Elementary Schools*, 4 *Middle Schools* y 2 *High Schools*. El término “educación dual” hace referencia “[a]l modelo que usa dos lenguas para la construcción de contenidos, instrucción, comunicación y desarrolla en los estudiantes un alto nivel de competencia lingüística en dos idiomas, académica y cultural” (Soltero 2016, 3). Concretamente, las actividades, tareas y proyectos presentados en este trabajo han sido desarrollados en una escuela de enseñanza media de West Palm Beach: *Okeehetee Middle School*. La singularidad de esta escuela dual reside en que pertenece a la red de escuelas bilingües públicas de Estados Unidos y Canadá que cuentan con el apoyo, asesoramiento y reconocimiento del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España. Estos colegios, que se conocen como escuelas ISA (*International Spanish Academies*), son centros de enseñanza de primaria, secundaria y bachillerato (*Elementary, Middle school y High school*) que cuentan con una sección bilingüe inglés-español, en la que diferentes materias se enseñan a través de un currículo integrado de lenguas y contenidos (Consejería de Educación en Estados Unidos y Canadá 2018).

Como se acaba de indicar, *Okeehetee Middle School* es una escuela K 6-8, es decir, una escuela de enseñanzas medias que incluye los cursos de sexto, séptimo y octavo del programa educativo de Estados Unidos; esto equivaldría, en el sistema educativo español, a sexto curso de Educación Primaria y a primero y segundo de Educación Secundaria Obligatoria. Por tanto, la edad del alumnado está comprendida entre los 11 y 15 años. Se pueden cursar todas las asignaturas en inglés a través del programa estándar conocido como *regular* o acceder al programa de la ISA. Para poder acceder a este último, los estudiantes tienen que demostrar una competencia comunicativa en español en las pruebas que evalúan las diferentes destrezas lingüísticas. El alumnado que opta por este programa ISA estudia un currículo diseñado según la Tabla 1 y tiene la posibilidad de realizar las pruebas del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) del Instituto Cervantes, así como de optar en 8.º grado a la asignatura *AP Spanish (Advanced Placement of Spanish)* que le permite conseguir créditos universitarios¹.

¹ Se trata de créditos universitarios que los estudiantes pueden cursar antes de llegar a la universidad. En las enseñanzas de *middle school* suelen ser asignaturas lingüísticas o de cultura.

6.º GRADO	7.º GRADO	8.º GRADO
Historia en español	Cívica en español	Historia en español
Ciencias en español	Ciencias en español	Ciencias en español
Matemáticas en español o inglés	Matemáticas en español o inglés	Matemáticas en español o inglés
Electivas: Drama, Danza, Arte en español o inglés	Electivas: Drama, Danza, Arte en español o inglés	Electivas: Drama, Danza, Arte en español o inglés
Language Art. Inglés	Language Art. Inglés	Language Art. Inglés
Español principiantes	Español 1	Español 2/ AP Español

Tabla 1. Distribución de las asignaturas

La escuela está localizada en un condado centro-sur de Florida, donde el número de población hispanohablante es mayor que en otros condados o estados del norte. El alumnado que estudia dentro del programa ISA, como hemos mencionado anteriormente, debe demostrar su nivel de español realizando unas pruebas estandarizadas similares a las del examen del DELE y adaptadas por el centro escolar, donde se evalúan sus competencias idiomáticas y, por lo general, ha cursado la educación elemental en una escuela ISA o Dual. Sin embargo, puede darse el caso de que nos encontremos con estudiantes que acaban de llegar al país procedentes de países de América Latina y su nivel de lecto-escritura no se corresponde con el nivel que debería tener por edad, sobre todo aquellos que proceden de zonas rurales y selváticas. El número total de la ISA en *Okeehlee* suele pendular entre los 500-520 estudiantes, de los cuales el 78 % aproximadamente es de origen hispano². Podemos pensar que el nivel de español de estos estudiantes es avanzado, pero en la práctica nos encontramos que para muchos el español es en una L2 o tienen un español de herencia y, por ello, los padres suelen optar por este programa educativo, que busca reforzar el aprendizaje lingüístico.

El estudio se llevó a cabo durante el curso 2018-2019. De los 117 alumnos que cursaban Cívica ese curso, 87 contestaron un cuestionario *online* cuyo objetivo era acercarnos a la situación del español en las aulas de la *International Spanish Academy de Okeehlee*. Los estudiantes que participaron en el cuestionario tenían edades comprendidas entre los 13 y 14 años. Un 67 % de ellos había nacido en los Estados Unidos mientras que el 33 % restante, en un país en el que se habla español. Por su parte, el 76,4 % reconocía el inglés como su primera lengua (L1) y solo el 23,5% veía el español como su L1. Por último, el 72,2 % de los estudiantes respondió que utilizaba el inglés para comunicarse con sus padres mientras que el 73,9 % lo usaba con sus hermanos y hermanas. A la hora de diseñar las lecciones, por tanto, se tuvieron en cuenta estas peculiaridades del alumnado.

² Estos datos son aportados por el propio centro educativo a partir de la información que deben suministrar las familias a la hora de rellenar el impreso de la matrícula de sus hijos.

1. ¿Naciste en los EEUU?	Sí	No
2. ¿Dónde naciste?		
3. ¿Prefiero el inglés para comunicarme?	Sí	No
4. ¿Prefiero el español para comunicarme?	Sí	No
5. ¿En casa con mis padres hablo en ...?	Español	Inglés
6. ¿Con mis hermanos hablo en ...?	Español	Inglés

Tabla 2. Cuestionario sobre el uso del español

4 ¿Qué enseñar?

El alumnado en 7.º grado estudia Cívica, la lengua vehicular de la asignatura es el español. Uno de los objetivos que se pretende conseguir haciendo que los estudiantes trabajen esta materia en español es que desarrollen las destrezas necesarias para expresarse de forma coherente y adecuada en diversos contextos sociales y culturales. De esta forma, el currículo de la asignatura está diseñado para alcanzar los objetivos de Estudios Sociales establecidos por el estado de Florida. Estos objetivos son los denominados por el Departamento de Educación como *Next Generation Sunshine State Standard* (NGSSS), fueron aprobados por el *Florida State Board of Education* en diciembre de 2008 y secuenciados por el Distrito Escolar de Palm Beach (Tabla 3) durante el curso (School Board of Palm Beach County 2018). Asimismo, el currículo incluye un listado de objetivos lingüísticos, algunos de los cuales se recogen en la Tabla 4. Para alcanzar dichos objetivos, así como promover el aprendizaje y perfeccionamiento del español, las actividades se diseñan para trabajar las cinco destrezas lingüísticas: lectura, escritura, escucha, expresión e interacción orales.

SS.7.C.2.1: Definir el término ciudadanía e identificar los medios por los cuales alguien puede convertirse en ciudadano de los EE. UU.

SS.7.C.2.2: Evaluar las obligaciones y los derechos de los ciudadanos: obedecer las leyes, pago de impuestos, defender a la nación, servir en los jurados, derecho a votar en las elecciones, etc.

Tabla 3. Ejemplo de objetivos de la asignatura de Cívica

LAFS.68.WHST.1.2: Redactar textos informativos/explicativos, incluida la narración de acontecimientos históricos, ciencia procedimientos/experimentos o procesos técnicos.

LAFS.68.WHST.2.4: Producir una redacción clara y coherente en la que el desarrollo, la organización y el estilo sean apropiados para la tarea, el propósito y la audiencia.

LAFS.68.WHST.2.5: Con algo de orientación y apoyo de compañeros y adultos, desarrolle y fortalezca la escritura según sea necesario planificando, revisando, editando, reescribiendo o probando un nuevo enfoque, centrándose en el tipo de audiencia.

Tabla 4. Ejemplo de objetivos lingüísticos establecidos en el currículo de Cívica en Florida

5 Enfoque metodológico en la clase de Cívica en español

El objetivo de la clase consiste en conseguir una verdadera integración de los contenidos de Cívica y del aprendizaje del español. Tradicionalmente, en la enseñanza de las lenguas la comunicación oral se mantenía entre el profesorado y el alumnado; sin

embargo, en el trabajo que vamos a exponer se busca potenciar la comunicación y el trabajo entre los pares, con el profesorado como guía y apoyo.

Asimismo, uno de los elementos claves para tener éxito en la práctica docente consiste en conocer al alumnado. Para ello, durante las dos primeras semanas de clases se realizan actividades de presentación, se observa y se suministra al alumnado un cuestionario de intereses (Tabla 5), lo que permite diseñar las tareas, actividades y proyectos de cada unidad. Transcurrido ese tiempo inicial, es fácil percatarse de que la clase suele presentar diferentes niveles de adquisición de la lengua debido a la variedad del alumnado (por ejemplo, los que recibieron alfabetización en español y los que no, los especialmente dotados o que destacan por algún talento y los que tienen dificultades para aprender).

NOMBRE:	PERIODO:	FECHA:	
1. ¿Cuál es tu actividad/asignatura favorita? ¿Por qué? ¿Cuál es la que menos te gusta? ¿Por qué?			
2. Indica en la escala cuáles son los temas más interesantes para ti (1 muy interesante, 2 algo interesante, 3 nada interesante)			
___ baile/danza	___ teatro	___ escribir	___ informática
___ ciencias sociales	___ idiomas	___ música	___ deporte
___ matemáticas	___ ciencia	___ economía	___ política/derecho
3. ¿Cuáles son tus juegos/deportes favoritos?			
4. ¿Cuáles son las tres cosas que te gusta hacer en tu tiempo libre? (aparte de ver a los amigos)			
5. ¿Qué cosas has coleccionado en el pasado? ¿Ahora?			
6. ¿Qué cosas has aprendido sin ayuda de nadie?			
7. Si comenzaras un club de lectura, ¿qué tipos de libros leerías?			
8. Si utilizas el ordenador, móvil..., ¿es normalmente para jugar, hacer tarea, buscar información?			
9. En la escuela aprendo mejor: ___ solo/a ___ en pareja ___ en grupos pequeños ___ en grupos grandes			
10. ¿Qué te ayuda a aprender mejor? Tocar cosas, leer, leer en voz alta, tomar notas...			
11. ¿Qué dificulta tu aprendizaje en la escuela? Trabajar con otros, escribir mucho, falta de silencio...			
12. De los proyectos realizados fuera de la escuela, ¿de cuál te sientes más orgulloso/a? ¿Por qué?			
13. ¿Qué otra cosa te gustaría que supiera de ti como estudiante?			

Tabla 5. Cuestionario inicial de intereses

El trabajo en grupos cooperativos de aprendizaje de los hermanos Johnson (Johnson, Johnson y Holubec 1999) proporciona el ambiente para trabajar las diferencias mencionadas en el párrafo anterior (los que recibieron alfabetización en español y los que no, los especialmente dotados o que destacan por algún talento y los que tienen dificultades para aprender), ya que los estudiantes pueden participar activamente en las tareas que desarrollan con sus compañeros de grupo, organizar el material, tener la oportunidad de explicarlo, trabajarlo e integrarlo en diferentes actividades. Además, los expertos señalan que los grupos de trabajo en el Aprendizaje Cooperativo deben estar constituidos de dos a cuatro estudiantes como número ideal para el buen funcionamiento de la clase (Johnson, Johnson y Holubec 1999; Pujolás 2013). Esta forma de agrupar al alumnado permite crear una atmósfera libre de ansiedad en la que los estudiantes de menor competencia lingüística se sienten aceptados y seguros de sí mismos y, por lo tanto, su autoestima se incrementa (Carrasquillo y Rodríguez 2002, 122-123). Del mismo modo, aquellos alumnos que acaban de llegar al país procedentes de países

hispanohablantes encuentran en esta clase su espacio para tener el éxito que en otras clases les puede resultar más difícil de alcanzar.

Para el diseño de los grupos de trabajo se sigue una de las propuestas de los hermanos Johnson: grupos heterogéneos compuestos por estudiantes con diferentes rendimientos e intereses (Johnson, Johnson y Holubec 1999). El profesorado es quien selecciona los miembros del equipo para evitar que haya miembros que no trabajen, alumnado rechazado o aislado. Para ello, se siguió la propuesta de Pujolàs, según la cual “En cada equipo hay un estudiante más capaz de dar ayuda y dispuesto a ello (A); un estudiante más necesitado de recibir ayuda (C) y dos estudiantes de un término medio (B)” (2013, 15). Esta propuesta se concretó en el aula en grupos formados del siguiente modo:

1. El estudiante número 1 se caracteriza por ser un estudiante con necesidad educativa especial, generalmente con altas capacidades, por tener gran disposición para ayudar a los otros o por resaltar entre sus compañeros de manera positiva por sus destrezas lingüísticas o de trabajo personal.
2. Los estudiantes que reciben los números 2 y 3 son estudiantes cuyo nivel de competencia lingüística y de aprendizaje de contenidos son aceptables y se encuentran en el mismo nivel.
3. El estudiante número 4 es un estudiante ESOL (*English for Speakers of Other Languages*), es decir, alumnado cuyo tiempo de residencia en Estados Unidos es generalmente inferior a 2 años, o también un estudiante con dificultades de aprendizaje

Esta distribución dentro del grupo de cuatro miembros permite atender a la diversidad, así como organizar las estrategias de aprendizaje. Concretamente, en el caso de estudio los miembros de los grupos están sentados juntos de modo que pueden verse las caras para mantener el intercambio lingüístico en español y compartir los materiales. Asimismo, los diferentes grupos están distribuidos por el aula, de manera que no se interrumpe el trabajo de los otros y se favorece la circulación del profesorado, así como de los propios estudiantes, cuando realizan diferentes actividades en las que deben visitar a otros grupos, buscar información por el aula o realizar actividades basadas en la inteligencia corporal-kinestésica³. Con todo ello se persigue que el alumnado sienta intimidad, tenga oportunidad para comunicarse, tenga más facilidad para realizar aportaciones, pueda organizarse, pierda el miedo al error y aprenda a aprender.

Por su parte, se empleó el enfoque de Inteligencias Múltiples, que permite crear gran variedad de actividades atendiendo la heterogeneidad del alumnado que tiene diferentes capacidades y modos de aprender, pues hoy en día se considera que no existe un único estilo, forma o manera de aprender una lengua (Sánchez y Andrade 2014, 56-57). Algunas de las actividades que se pueden diseñar atendiendo la propuesta de las inteligencias múltiples son las siguientes:

1. Lógico-matemática: actividades que exijan la resolución de un problema, elaboración de un gráfico, mapa conceptual, línea del tiempo o diagramas de Venn.
2. Lingüística: juegos de palabras, creación de campañas publicitarias, organización de debates políticos.
3. Visual-espacial: creación de un cómic, carteles, nubes de palabras, esquemas o mapas conceptuales, vídeos de Tiktok o vídeos explicativos.
4. Musical: elaboración de un *podcast*, composición de una canción o rap.

³ Es una de las ocho inteligencias enunciadas por Gardner (1983 *apud.* Sánchez y Andrade 2014). Se considera que la poseen aquellos estudiantes que aprenden mejor cuando dramatizan, realizan actividades físicas, juegos o trabajos manuales.

5. Manual-kinésica: carreras de vocabulario (el alumnado juega al teléfono roto por equipos, la última persona en escuchar la palabra debe correr y escribirla en la pizarra), movimientos por la clase para obtener información que está dispersa por sus muros, dramatizaciones.
6. Interpersonal: trabajo cooperativo y colaborativo.
7. Intrapersonal: estudio individual, escribir una rúbrica personal, elaboración de un diario.
8. Naturista: clasificación de ideas sobre el medioambiente de los programas de los diferentes partidos políticos.

6 Tareas, actividades y proyectos

En las clases buscamos un ambiente proclive para el aprendizaje, donde el alumnado sepa dónde se encuentra y lo que va a hacer en cada momento, por ese motivo, es conveniente diseñar todas las unidades didácticas siguiendo el mismo esquema de trabajo. Este diseño facilita la dinámica de la clase y, sobre todo, ayuda a aquellos estudiantes con niveles de comprensión lingüística más bajos. A continuación, se expone una serie de actividades: en primer lugar, las de presentación de contenidos y vocabulario y, tras ellas otras de mayor nivel cognitivo y lingüístico, de manera que se requiere un dominio superior de la lengua y, por lo tanto, un mayor esfuerzo por parte de los estudiantes.

6.1 Lectura compartida

Esta actividad comenzará con el alumnado separando las mesas y creando dos filas: los números 1 enfrentados a los 4 y los 2 a los 3. Se les reparte el mismo documento con los contenidos de Cívica que vayamos a trabajar ese día o en días sucesivos; la única diferencia entre los dos grupos reside en que los números impares tienen algunos huecos que deben completar con la información que lean los pares y, a su vez, a los pares les falta información que completarán con la lectura de los impares. Será el profesorado el que decida la información que falte: contenidos clave o categorías gramaticales. Como se puede observar, no es una clase silenciosa, ya que se busca practicar la lectura en voz alta y el dictado. Asimismo, y a medida que vayan terminando, los estudiantes realizarán otra lectura, ahora individual, para seleccionar las ideas y el vocabulario clave.

Uno de los problemas en las aulas de 25-26 estudiantes es poder dar la opción de lectura en voz alta a todo el alumnado. Así pues, uno de los beneficios de esta actividad es que todos los aprendices tienen la oportunidad de leer. Mientras tanto, el profesorado puede atender a aquellos que tengan mayor dificultad, identificar cuáles son los errores ortográficos más comunes o las palabras cuyo significado es desconocido.

Por último, esta actividad también puede realizarse de manera digital usando alguna plataforma como Google Meets o Zoom. En este caso, podemos dividir al alumnado en diferentes salas y pueden rellenar el documento compartido anteriormente en Google Docs o Microsoft Word.

6.2 *Graffiti* clave

A partir de la actividad anterior, se realizará una segunda: “*Graffiti* clave”. Esta actividad consiste en realizar una nube de palabras grupal con aquellas que fueron consideradas claves y subrayadas individualmente en la actividad anterior.

Primero, se realiza una nube por grupo y, posteriormente, en la pizarra se apuntan aquellas palabras que han seleccionado los diferentes equipos. Tras ello, a partir de las más repetidas, se creará una nube de palabras de toda la clase. A continuación, pediremos que nos indiquen su significado y, en el caso de que se desconozca, se buscará en un diccionario. Finalmente, la nube definitiva se situará en un lugar visible para todos, de tal forma que sirva de apoyo visual en cualquier momento.

Esta actividad presenta una serie de beneficios como la identificación del vocabulario clave de la unidad, el estudio de las categorías gramaticales y la motivación del alumnado, pues trabaja la creatividad en diferentes momentos, como a la hora de decidir qué tipografía y colores usar. De este modo, y sin ser conscientes de ello, los aprendices están adquiriendo el vocabulario.

Esta actividad también tiene una opción digital a través de las aplicaciones *Mentimeter* y *Answergarden*, que permiten al alumnado compartir en tiempo real con el uso de un teléfono móvil, *tablet* u ordenador las palabras que consideren clave y la nube de palabras se hará automáticamente.

6.3 Ponemos en orden las ideas

Este ejercicio se realiza de manera individual y siguiendo una metodología tradicional. Así pues, el profesorado dará las directrices para la realización de un esquema o mapa conceptual sobre los contenidos trabajados en clase y que servirá de cierre de la unidad.

Con esta actividad se busca que el alumnado aprenda a aprender, a desarrollar su creatividad a la hora de relacionar las ideas o presentar la información y practicar la construcción de oraciones en español.

Por último, hoy en día existen diversas aplicaciones que permiten llevar un esquema a su versión digital: *Mindmeister*, *Popplet*, entre otras.

6.4 El muro de los famosos

Esta actividad comienza de manera individual y, a partir de la suma de todas las muestras individuales, se conseguirá el resultado grupal. En primer lugar, el alumnado tiene que buscar información sobre personalidades relevantes del mundo de la política, el espectáculo o los deportes y que, además, se haya naturalizado estadounidense. A partir de esta información, los estudiantes deben realizar una ficha con una breve biografía y una fotografía, que luego se colocará en la pared de la clase a modo de exposición. Cada alumno o alumna presentará su personaje y, para finalizar, se puede realizar un juego de adivinanzas describiendo los personajes: un alumno o alumna describirá a uno de los personajes del muro sin dar su nombre mientras el resto de la clase intenta adivinar de quién se trata.

Entre los beneficios que reporta esta actividad, podemos destacar que es adaptable a los diferentes niveles de competencia en la clase: a aquellos alumnos más avanzados les

pediremos más información y un mayor nivel lingüístico, es decir, oraciones elaboradas con estructuras gramaticales más complejas y uso de un vocabulario más específico.

Al igual que las actividades anteriores, esta cuarta presenta una versión digital a través de la aplicación *Padlet*.

6.5 El cómic de mi vida

El cómic es un recurso común en las clases de idiomas y de estudios sociales, ya que, por un lado, permite contar historias y, por otro, practicar la escritura. Así pues, en esta actividad el profesorado pide al alumnado que realice un cómic en el que debe narrar la historia de cómo su familia consiguió la ciudadanía estadounidense en un mínimo de tres viñetas y un máximo de nueve. Para su realización los estudiantes disponen de dos sesiones de clase.

Los beneficios que presenta esta actividad son los siguientes: puede adaptarse al nivel lingüístico de cada alumno; permite promover su creatividad —en algunos casos esa motivación surgirá de la propia historia que van a contar mientras que en otros de los dibujos—; y permite identificar errores gramaticales.

Por último, esta actividad se puede realizar en papel en su versión analógica, así como en versión digital a través de la plataforma *Make Beliefs Comics*.

6.6 Carteles en acción

Los diferentes equipos tendrán que realizar carteles informativos de diferentes partidos políticos. Cada miembro del equipo es responsable de un apartado: historia del partido, ideas sobre la educación, sanidad o intervención del Estado. Deben redactar un pequeño párrafo con esa información. La longitud del párrafo será definida por el profesorado teniendo en cuenta el nivel del alumnado en competencia escrita. Una vez que los carteles estén terminados, los estudiantes deberán pasar por las mesas de los demás compañeros con el objetivo de completar una tabla en sus cuadernos a partir de la información de los partidos de los otros grupos. No obstante, también es posible una segunda opción, en la que solo dos miembros del equipo pasen al siguiente grupo, de tal forma que aquellos miembros del grupo que se quedan deben explicar la información de su cartel a los visitantes, mientras ellos toman nota.

Entre los beneficios de esta actividad, es pertinente señalar que el alumnado reflexiona sobre cómo seleccionar y presentar la información, y permite trabajar diferentes destrezas lingüísticas, como la lectura, la escritura o la expresión oral. Asimismo, a través de esta actividad, tanto los estudiantes como el profesorado son capaces de identificar los errores, así como corregirlos.

También podemos realizar una versión digital de esta actividad a través de recursos que permitan diseñar carteles digitales, como *Canva*, *Genially* o *PowerPoint*.

7 Conclusiones

En los últimos años se ha hecho visible la necesidad de revisar las metodologías y estrategias que deben ponerse en práctica en la escuela dual de Estados Unidos, en la que, además, es patente la diferencia en cuanto a nivel lingüístico entre los diferentes alumnos y alumnas de una misma clase, muchas veces debido a cómo han adquirido el

español. Es decir, si ha sido aprendido en la casa o en la escuela. Por ello, para una mejor comprensión de este trabajo, en el apartado 3 se ha contextualizado el centro escolar, del programa ISA y el alumnado con el que se trabajarían las actividades y proyectos descritos en apartado 6.

Así pues, dichas actividades y proyectos están diseñados para responder a esa diversidad de estudiantes y contribuir al perfeccionamiento del español como planteábamos en los objetivos. Concretamente, hemos analizado diferentes propuestas, diseñadas bajo los paradigmas del aprendizaje cooperativo de los hermanos Johnson (Johnson, Johnson, y Holubec 1999; Pujolàs 2013) y el de inteligencias múltiples de Gardner (Sánchez y Andrade 2014) que permiten al alumnado mantener conversaciones adaptadas a su nivel y al del interlocutor; realizar ejercicios de escritura; desarrollar la capacidad de hacer juicios basados en destrezas de pensamiento complejas o de orden superior a partir de otras de nivel inferior. Con todo ello, se ha buscado que los estudiantes adquieran un aprendizaje integral, y al mismo tiempo que aprenden contenidos de Cívica, aprendan vocabulario y gramática de español.

Entre las ventajas de las propuestas presentadas, podemos destacar las siguientes. En primer lugar, los agrupamientos flexibles, heterogéneos u homogéneos, en función de lo que interese en cada momento del proceso de enseñanza-aprendizaje, posibilitan trabajar con el grupo-clase, pero también en grupos de cuatro estudiantes o en parejas. Esto permite que en todas las clases cada uno de los estudiantes tenga su momento de lectura, exposición o interacción oral. De esta manera, se busca que el alumnado pierda el miedo a interactuar y no vea el error como algo negativo, sino como un elemento que le motiva a aprender. A este respecto, consideramos representativo el testimonio de una alumna sobre el aprendizaje cooperativo: “Me ha gustado de trabajar así que pude hablar con mis compañeras, porque yo soy tímida. Gracias Ms Pérez porque he podido hacer amigas en su periodo, me ayudaron con mis tareas y yo también pude ayudarlas a ellas. Así aprendimos mucho” (G.G., 14 años).

Por último, las diferentes tareas, actividades y proyectos descritos presentan la ventaja de que pueden adaptarse a los diferentes niveles lingüísticos del alumnado para así adecuarnos a sus necesidades. Concretamente, el cuestionario realizado para el presente trabajo (apartado 3) muestra la pluralidad y multiculturalidad de los estudiantes, que en algunos casos tienen el español como lengua de herencia, en otros como una L2 o, incluso, se observan casos de estudiantes con un bajo nivel de alfabetización. Es por ello, por lo que consideramos importante desarrollar actividades y tareas que se puedan adaptar con cierta facilidad a los diversos niveles lingüísticos que podemos encontrarnos en el aula y a partir de ahí diseñar actividades y proyectos que favorecen el aprendizaje y perfeccionamiento del español.

Finalmente, el aula debe estar conectada con la realidad del siglo XXI, de tal forma que una lengua no se puede enseñar de espaldas a lo que pasa fuera de sus muros. En este sentido, la realidad del alumnado actual pasa por el uso de las tecnologías, lo que ha llevado a que todas las actividades presentadas en este trabajo tengan su opción analógica, así como digital. Cada una de estas opciones conlleva sus propias ventajas: las actividades digitales permiten almacenar el material en una nube para así poder consultarlo en cualquier momento sin temor a que se pierda y al mismo tiempo trabajamos la competencia digital. Las actividades analógicas, en cambio, permiten crear productos físicos que cumplen la función de adornar y ambientar la clase, pero también son un apoyo visual para la interacción oral o escrita. En cualquier caso, consideramos que ambas opciones permiten que el alumnado se involucre en la producción y desarrolle su creatividad, de manera que el aprendizaje sea un aprendizaje significativo.

Cubriendo así el objetivo 3 que nos planteábamos al comienzo de este trabajo, promover la creatividad como herramienta de aprendizaje en la materia de Cívica en español.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnold, J. (2011). Attention to affect in language learning, *Anglistik. International Journal of English Studies*, 22(1), 11-22.
- Bilbao, M.C. (2014). *Aprendizaje con inteligencias múltiples: cómo identificar las inteligencias múltiples, cómo desarrollarlas y cómo evaluarlas*. México: Trillas.
- Carrasquillo, A.L. y Rodríguez, V. (2002) *Language Minority Students in the Mainstream Classroom*. Tonawanda: Multilingual Matters.
- Consejería de Educación en Estados Unidos y Canadá (2018). *Red ISA: Guía de incorporación y permanencia*. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:252bb019-32f0-4b70-b43d-9827284e006c/2-red-isa-guia-incorporacion-permanencia--2-.pdf>. [Consultado: 26-09-2022].
- Florida State Board of Education (2008). *Next Generation Sunshine State Standard (NGSSS)- Social Studies*. Tallahassee: Florida State Board of Education.
- Fuchs, Z. (2021). El español como lengua de herencia en los EE. UU.: contribución de las lenguas de herencia a la confirmación de factores que impulsan el desarrollo lingüístico. *Estudios del Observatorio/Observatorio Studies*, 70, 1-56. Recuperado de: https://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/70_sp_heritage_spanish_in_the_us.pdf *Studies*.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Smith, K.A. (1991). *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity*. Washington: Universidad de George Washington.
- Pujolàs, P. (2013). *Aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Edelvives.
- Sánchez, L. y Andrade, R. (2014). *Inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje: diagnóstico y estrategias para su potenciación*. México D.F.: Alfaomega.
- School Board of Palm Beach County (2018) *Scope & Sequence Civics*. Recuperado de: https://cdn5-ss14.sharpschool.com/UserFiles/Servers/Server_270532/File/Students%20&%20Parents/Curriculum/Social%20Studies/Civics%20Scope%20and%20Sequence%20FY19.pdf. [Consultado: 13-09-2022].
- Soltero, S.W. (2016). *Dual Language Education. Program Design and Implementation*. Portsmouth: Heinemann.
- State Board of Florida (2008) *Next Generation Sunshine State Standard (NGSSS) for Social Studies*. Recuperado de: <https://www.pcsb.org/cms/lib/FL01903687/Centricity/Domain/270/House%20Ed.%20Committee%20Packet.pdf>. [Consultado: 13-09-2022].
- Trujillo, F y Ariza, M.A. (Eds.) (2006). *Experiencias Educativas en Aprendizaje Cooperativo*. Granada: GEU.
- Wan, Y., Ramsey, A. y Bravo-Lawrance, I. (2015). Make the Ideal a Reality: All Teachers are Language Teachers. *Perspectives. Journal of National Association Bilingual Education*, 2, 10-20.

La motivación del estudiante universitario japonés en las clases de ELE: perfiles y valores

Federico Fco. Pérez Garrido
Keio University, Waseda University

M.^a José González Dávila
Universidad Francisco de Vitoria, Universidad de Cádiz

1 Introducción

Ante el creciente interés que el español despierta en la sociedad japonesa y su auge incontestable entre los idiomas extranjeros en las universidades (Ugarte 2012, 1-3), el número de profesores y la oferta académica se han incrementado a la par. Sin embargo, esta idílica situación que plantean las estadísticas choca con una realidad mucho más dura que puede llegar a frustrar tanto a docentes como a alumnos, especialmente, en aspectos relacionados con la idiosincrasia japonesa que condiciona la metodología; las expectativas que muchos de los alumnos albergan, embaucados por estereotipos y productos de consumo mundial (fútbol, programas televisivos, etcétera); y los planes de estudio que se encuentran, normalmente, más cerca de la teoría del método gramática-traducción (también llamado método tradicional) que de un fin comunicativo.

Teniendo en cuenta estos puntos, al consultar a los estudiantes que continúan en los programas de español tras el primer año o los que pueden mantener una conversación alcanzando las competencias señaladas por el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCERL en adelante)* (Consejo de Europa 2001) tras años de estudio, se observa un desfase entre la cifra de estudiantes de inicio (alrededor de una treintena por grupo y contando muchas universidades con más de un grupo) y la de aquellos que finalizan (en función del centro y el año lectivo, se ha llegado a registrar un descenso significativo de los discentes en algunas clases¹). Es por ello por lo que el presente artículo trata de abordar los motivos que pueden llevar a los estudiantes japoneses a recibir clases de español en la universidad y también se verá —en futuros estudios— cómo esa motivación intrínseca se diluye, afectando a su continuidad en las clases de español como lengua extranjera (ELE en adelante).

2 El estudiante japonés

En primer lugar, y en línea con lo que indican Cano y Cordero en su obra sobre el estudiante sinohablante (2018, 5), hay que señalar que el concepto de *estudiante japonés* es una herramienta académica diseñada para aglutinar bajo el mismo término a un grupo de personas con características diversas. No obstante, es una herramienta útil en lo que al estudio de la enseñanza en Japón se refiere, puesto que existen características comunes a los individuos que forman esta comunidad.

Asimismo, es importante destacar que la cultura japonesa, pese a ser una de las más conocidas del mundo, es de las más herméticas y difícilmente permeable ante la influencia foránea. Esta realidad provoca no pocos choques a la hora de afrontar la enseñanza de ELE, que causan frustración tanto en docentes como alumnos. Para todo

¹ Datos extraídos a partir de la observación directa realizada por los docentes y de las actas de matriculación disponibles cada curso académico en las secciones administrativas de cada universidad.

aquel que decida saltar del rol de visitante extasiado por el *omotenasi* japonés —お持て成し, descrito por Nicol en su artículo de 2015— al de residente, ha de tener presente que el choque cultural será una realidad continua que condicionará el día en este país. A este respecto, se puede conocer más sobre las paradojas culturales palpables en cualquier ámbito de la rutina nipona, por ejemplo, en las obras de Cid Lucas (2011), Vidal y Llopis (2000), Velloso (1994) o Sugimoto (2010).

Numerosos autores como, por ejemplo, Martínez Martínez (2001, 243-244) señalan que las nuevas generaciones presentan comportamientos que rompen con la visión estereotipada que se tiene del discente japonés; sin embargo, tradicionalmente, se ha definido al estudiante japonés como parte de un grupo unido, integrante de una familia o de un club de actividades en los que se respetan las tradiciones y se prima la armonía (en japonés, 和 *wa*). Existe una visión colectiva de las promociones académicas, donde se prima un enfoque igualitario de los estudiantes que las integran (por encima de sus aptitudes o capacidades) y que resulta excluyente para los que no se encuentren dentro. El sistema educativo japonés está diseñado de forma que los estudiantes formen parte de un colectivo homogéneo, donde el sacrificio personal (en pro del grupo, de la empresa o de la familia) y los lazos con sus pares son elementos básicos para su socialización primaria. Tal como señala Ramos, “los japoneses, desde que nacen viven en grupo, en armonía; sienten responsabilidad hacia las normas del grupo” (2009, 73).

Como segundo punto clave, se ha de entender que Japón es un país donde los dobles códigos constituyen una pieza esencial de una ambigüedad que favorece el choque cultural. Así lo expresa Haruki Murakami en una de sus obras: “Si captas el tono, la historia se convertirá en una historia real” (2009, 80). Siguiendo a Lanzaco (2010, 74-77), la dificultad japonesa para negarse a algo directamente es un buen ejemplo de cómo, mediante el uso de expresiones formales y evasivas, se presentan dos realidades bien diferenciadas: el mantenimiento de la armonía, que choca con la propia individualidad.

El idioma japonés recoge, además, diferentes estilos de comunicación (estilo formal, estilo informal, estilo honorífico y estilo humilde), lo que le otorga una doble realidad entre la fachada de lo aceptable y correcto y el ámbito privado (Rubio 2012, 353-358); en este último pueden darse comportamientos o relaciones que se escapan a lo que el grupo establece como socialmente aceptado. Este aspecto también influye en el aprendizaje de idiomas por parte de los discentes japoneses y, así, lo recogen autores como García Álvarez (2021), Martel (2016), Wasa (2012) o Martínez Martínez (2002).

3 La motivación

A la hora de elegir el español como segunda lengua hay multitud de claves que condicionan y que influyen a los estudiantes a la hora de perseverar en su estudio, llegar a concluirlo y conseguir mantener una conversación en la lengua meta. Una de ellas (de importancia capital) es la motivación. Así pues, el *Diccionario de términos clave de ELE*, elaborado por el Instituto Cervantes (2008), señala que:

La motivación es uno de los factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua. Otros factores personales estudiados en las investigaciones sobre aprendizaje de lenguas son, por ejemplo, la actitud, la aptitud, la edad o el estilo cognitivo. La motivación consiste en el conjunto de razones que impulsan a una persona a aprender una nueva lengua. Estas razones, de tipo tanto personal como ambiental, son muy diversas y han sido agrupadas por la investigación en categorías diferentes. La motivación consiste en el conjunto de razones que impulsan a una persona a aprender

una nueva lengua. Estas razones, de tipo tanto personal como ambiental, son muy diversas. Se ha distinguido tradicionalmente entre motivación intrínseca y extrínseca. La motivación extrínseca es aquella en la cual las razones del individuo para hacer algo provienen del exterior; en la intrínseca, por el contrario, el individuo realiza una actividad concreta como consecuencia del interés personal que tiene en ella o de la atracción que siente por ella. Por ejemplo, una caminata por el bosque, realizada con el propósito de llevarle comida a alguien que está trabajando allí, es una actividad motivada extrínsecamente; la misma caminata, realizada por el placer del paseo, es una actividad motivada intrínsecamente (*s.v. motivación*).

Según Díez Santos (2000, 3-4), la personalidad, la manera de ser del discente y las particularidades culturales del país de origen se reflejan con claridad en la actitud del estudiante ante la clase de ELE. Por tanto, el alumno ha de ser el punto de partida: ¿qué espera el alumno de la clase de ELE?; ¿cuáles son sus metas?; ¿qué es lo que siente ante las diferentes actividades, tareas, ejercicios que se le proponen? Si se analizan las respuestas a estas preguntas, se entenderá mejor su manera de enfocar la clase y, en consecuencia, se podrán encontrar métodos más adecuados para ayudarle a generar sus propios mecanismos de automotivación. En este sentido, el Grupo de Investigación de la Didáctica del Español (en adelante, GIDE) es uno de los referentes a la hora de estudiar el cambio de paradigma en la enseñanza de ELE en Japón. Con sus trabajos y publicaciones, buscan modificar la didáctica del aula desde una visión rígida y centrada en la gramática a una que prime los intereses del alumno, sus competencias comunicativas y la enseñanza partiendo del componente sociocultural y de un enfoque comunicativo (GIDE 2019, 3). Con ello, se busca que “sus competencias generales y comunicativas serán más significativas si se les hace conscientes de los objetivos y se logra mantener su motivación” (GIDE 2015, 19)².

La idea de dar comienzo al proceso de enseñanza-aprendizaje desde un elemento como es el componente sociocultural, que espolea la curiosidad y la motivación intrínseca del alumno, sigue la línea de lo planteado por Fernández Saavedra y Gómez Bedoya:

Dentro de las estrategias para mantener y proteger la motivación descritas por Dörnyei (2001, 68), «la de hacer el aprendizaje estimulante y divertido es, sin duda, una prioridad». Este objetivo puede resultar en ocasiones muy difícil de alcanzar, e incluso imposible, y es que muchos factores (currículo, tipo de institución, necesidades del alumnado, etc.) pueden mostrarse como obstáculos insalvables. Pero también es cierto que el docente debe plantearse cómo presentar ciertos temas de una manera que pueda despertar el interés de los estudiantes y facilitar su adquisición (2010, 197).

De lo expuesto hasta el momento, se deduce que hay una amplia gama de actitudes a la hora de adquirir una segunda lengua y que descubrirlas y tenerlas en cuenta al impartir la clase de ELE es de vital importancia para despertar el interés del alumno por esta lengua. Dados los límites que un artículo de investigación presenta en cuanto a longitud del marco teórico y profundidad con la que se abordan los conceptos tratados, se recomienda al lector consultar trabajos como los de Méndez Santos (2019) y de Aleksandrova (2017).

² El trabajo de GIDE, de la mano de otros grupos de trabajo, como la Confederación Académica Nipona, Española y Latinoamericana (CANELA) o el Taller de Didáctica de Español de Kansai (Tadesca), es un referente para todos los docentes que buscan reformular su metodología en el marco de la enseñanza de ELE de Japón y sus investigaciones han servido de guía para los autores de este artículo y para muchos otros docentes.

4 Estereotipos

A la hora de elegir el español como lengua extranjera, muchos estudiantes parten de una serie de ideas preconcebidas y estereotipos que ayudan, al menos en un principio, a despertar su interés (García Ibáñez 2013, 31-32). Sin embargo, estas pueden convertirse en un lastre y resultar contraproducentes cuando no se responde a las inquietudes iniciales de un estudiante según avanza el curso, ya sea porque estas son erróneas o porque, pese a tener una base real, se encuentran alejadas de la realidad.

Así pues, los estereotipos forman parte del componente cultural, fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje: poseer una competencia lingüística notable pero no acompañarla de una correcta competencia sociocultural lleva al error comunicativo (Gutiérrez Rivero y Ruiz Rubio 2015, 67). Por ello, en la docencia de ELE es fundamental el tratamiento de los estereotipos con el objetivo de favorecer el reconocimiento del contexto sociocultural de la lengua de aprendizaje y evitar una visión distorsionada que se aleje de la realidad (Jiménez y Ortego Antón 2009, 2). En este sentido, Perrot y Preiswer (1975 *apud.* Jiménez y Ortego 2009, 4) señalan que el estereotipo “puede ser definido como un conjunto de rasgos que supuestamente caracterizan o tipifican a un grupo, en su aspecto físico y mental y en su comportamiento. Este conjunto se aparta de la realidad restringiéndola, mutilándola, y deformándola”.

Partiendo de la idea de que el estereotipo contiene una base de realidad, cuando se utiliza un estereotipo, a menudo se piensa que procede de una simple descripción; en los hechos se implanta un modelo sobre una realidad que este no puede contener. Una representación estereotipada de un grupo de personas no se conforma con deformar caricaturizando, sino que se generaliza aplicando automáticamente el mismo modelo rígido a cada uno de los miembros del grupo. Es por eso por lo que, como señala M. Vellegal, “el profesor debe actuar como mediador entre los estudiantes, las lenguas y las culturas, no como representante de una cultura única y cerrada. El profesor debe conocer la cultura y tiene un papel de representación de su propia cultura (2009, 8)”.

5 Estudio de casos

Tras la revisión de la teoría ya publicada, y la reflexión que a la lectura ha acompañado, a partir de este punto se aplicará todo ello a la interpretación de los datos recogidos en el estudio.

El proceso que se describe en el presente artículo se ha realizado en el marco de la enseñanza superior establecido por el Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología de Japón (2016), con el fin de analizar en un grupo reducido de alumnos una problemática que los docentes universitarios perciben: la falta de motivación en el estudiante de ELE (Astigueta 2009, 9-10) y el cambio de actitud en algunos de los discentes de segundo año en adelante en comparación con los de primer año. Este cambio de actitud acarrea, por un lado, un descenso en el número de alumnos a medio y largo plazo que continúan estudiando español y, por otro, afecta al número de nuevos matriculados del siguiente año (estando relacionado con esto el *efecto llamada* y la información que los alumnos de cursos superiores dan a los jóvenes). Dicho descenso paulatino de estudiantes en los cursos iniciales de clases de ELE, aunque no sea achacable en un 100 % de los casos a las razones expuestas, puede verse reflejado en investigaciones como las de Mishima (2021) y de Badillo y Ugarte (2021).

Ante esta realidad educativa, se ha procedido a estructurar un estudio de caso en diferentes universidades y que centra su interés en 1) el bagaje previo del estudiante, el cual lo lleva hasta la clase de ELE; 2) la motivación inicial de los estudiantes de los grupos estudiados; y 3) la reflexión sobre las respuestas recogidas y las conclusiones (estas serán el punto de partida de otro estudio que aclare si dichas inquietudes son recogidas en los planes de estudio y si se les da respuesta en el aula).

5.1 Contexto

Como se ha indicado con anterioridad, esta investigación se inicia debido a que los docentes han detectado (sistemáticamente y durante diferentes años lectivos) un problema generalizado entre los estudiantes universitarios japoneses de ELE (ya sea de especialidad, segunda lengua o asignatura optativa): la falta y la pérdida de motivación, con respecto al momento de ingreso, de un gran número de ellos a medida que avanzan en sus planes de estudio. En este contexto, y al tener acceso a los datos de algunas de las 240 universidades que ofrecen clase de español en Japón (Sanz Yagüe 2013, 1), se realizó el estudio de casos en grupos de estudiantes pertenecientes a las siguientes universidades:

1. Waseda University (早稲田大学): tal como recoge su página web, es una universidad privada situada en Tokio y fundada en 1882. Según la lista de QS World University Ranking (2021), es una de las principales universidades de Japón y del mundo. Para el estudio se ha tenido acceso a las clases de la Facultad de Letras, Artes y Ciencias, situada en el campus de Toyama (Tokio).
2. Nihon University (日本大学): esta universidad privada fue fundada en 1889 y es, según su propia página web, la universidad de Japón con mayor número de estudiantes (más de 70 000) repartidos en dieciséis campus en varias ciudades japonesas. Para la realización de este estudio, se ha tenido acceso a las clases de la Facultad de Economía, situada en el campus del barrio de Chiyoda (Tokio). En esta facultad se ofrecen programas de grado, posgrado y doctorado en diversos ámbitos, como la economía, la administración y dirección de empresas o las finanzas internacionales.
3. Teikyo University (帝京大学): esta es una universidad privada de Tokio, fundada en 1931, y que cuenta con cinco campus, alguno de los cuales se sitúan en países como Reino Unido y Alemania. Las clases a las que se ha tenido acceso para la realización de este estudio se emplazan en la Facultad de Lenguas, situada en el campus de Hachiōji (Tokio). En esta facultad se ofrecen programas de grado, posgrado y doctorado en diversos ámbitos, como la lingüística, la educación, la geografía, y en lenguas, como el español, el coreano, el francés, el ruso o el inglés.

5.2 Recogida de datos

Tras concretar el tema del trabajo y definir de igual forma los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje que conducen a la problemática que se pretende evaluar con este trabajo, se dispuso a la recogida de datos, que se llevó a cabo a lo largo del curso lectivo 2020-2021 y que consistió en los siguientes puntos:

1. Análisis de documentos
2. Cuestionarios de diseño propio (anexo I)
3. Observación directa

5.2.1 Metodología de investigación: cuestionarios elaborados para el proyecto

El cuestionario es el pilar de la investigación que se presenta en este trabajo. Este elemento es la herramienta principal para recoger información de primera mano sobre uno de los actores principales del aula: los alumnos. Ellos, que en muchas ocasiones han sido presentados como actores pasivos de las políticas educativas institucionales y de las metodologías docentes, son los verdaderos jueces de los aciertos o fracasos de una planificación curricular: mediante sus resultados, su continuidad y su actitud se puede medir la idoneidad de todo lo implementado en el aula.

El cuestionario analizado en el presente estudio constaba de diecisiete preguntas. En él se han tenido en cuenta diversos factores que serán de mucha utilidad para analizar los datos y dar respuesta a las cuestiones iniciales de la investigación³:

1. Bagaje personal de los alumnos.
2. Razones personales para llegar al aula de ELE.
3. Contactos personales con culturas extranjeras (lo que condiciona su visión más o menos estereotipada de lo que es ajeno a su país).
4. Planes de futuro (que influirán en el tiempo y en el esfuerzo que estén dispuestos a invertir en la asignatura).
5. Expectativas con respecto al español.

Como se puede comprobar en lo dicho anteriormente, así como en el apartado 5.1, el cuestionario ha sido diseñado con un criterio, en primer lugar, espacial y, en segundo lugar, teniendo en cuenta los rangos de edad.

La información que se necesita recoger se ha dividido “en un conjunto de áreas de interés” (Meneses y Rodríguez 2011, 22), de manera que, por un lado, se recogen los ítems relacionados con el objeto de estudio y, por otro, los datos que clasifican la muestra en diferentes grupos poblacionales o no. En este punto se ha debido ser muy concreto y exhaustivo debido a dos motivos: en primer lugar, se buscan respuestas lo más concretas y objetivas posibles; y, en segundo lugar, los estudiantes que han rellenado este cuestionario no tienen el español como lengua materna y, por ello, necesitan precisión para poder entender al detalle lo preguntado⁴.

5.3 Perfil de la muestra

Los grupos de estudiantes que han participado en la recogida de datos para este trabajo estudian español en clases de conversación dentro de un programa de especialidad, de español práctico en un programa de segunda lengua y como asignatura optativa (estudiantes procedentes de diferentes facultades y programas de estudio). Con ello, se ha buscado recoger las claves que definen la motivación y las sensibilidades de individuos que representan al mayor número de perfiles posibles de universitarios japoneses.

Concretamente, la muestra de este estudio está formada por aprendientes de seis clases o grupos de estudio diferentes, los cuales engloban un total de 116 individuos, con una distribución de un 48 % de chicas (56) y un 52 % de chicos (60).

³ Todo el proceso previo al trabajo de campo (documentación, diseño, redacción y corrección del cuestionario) fue seguido y tutorizado por Beatriz P. Suárez Rodríguez de Sádaba Rey, profesora de la Universidad de Vigo y tutora de la Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER).

⁴ El cuestionario fue elaborado en japonés, ya que los alumnos no tienen el nivel de español necesario para expresar sus necesidades y motivaciones.

Estos estudiantes pertenecen a dos niveles educativos diferenciados: 51 estudiantes de primer año y 65 de segundo año de carrera, por lo que unos comenzaron sus estudios universitarios en el curso lectivo 2020-2021 y otros en el curso 2019-2020. Contaban en ese momento con una edad que iba de los 18 a los 23 años (edad media: 19,5 años; desviación estándar: 10). Del mismo modo, si se pone el foco en su nivel de competencias lingüísticas, contaban con un nivel de competencia en español similar, dentro del nivel A1.

El alto porcentaje de participación en todos los grupos que conforman el estudio (más del 80 % de los 140 matriculados) ha permitido recoger una gran cantidad de respuestas y de datos, que se han podido confrontar con las teorías iniciales y con los planes curriculares con los que se ha tenido la oportunidad de trabajar.

5.4 Procedimiento de recolección de datos

Como puede observarse en el anexo I, el cuestionario está dividido en dos partes: una primera parte dedicada a recoger información personal sobre el estudiante (fecha de nacimiento, nacionalidad, experiencia con el español, centro de estudios, etcétera) con el fin de contextualizar las respuestas recogidas en la segunda, dedicada a cuestiones sobre la motivación de los estudiantes a la hora de estudiar español. Este bloque engloba desde la pregunta 1 hasta la pregunta número 7 del primer epígrafe (pese a que están incluidas otras preguntas en el formulario original —sobre lengua materna, dominio de otros idiomas, experiencias durante su aprendizaje, etcétera—, estas no se han utilizado para el análisis de la motivación, por lo que se han omitido de este trabajo).

Posteriormente, el epígrafe *motivaciones y expectativas* del cuestionario —preguntas de 1 a 5— gira en torno a cuál es el objetivo por el que se quiere aprender español y en qué ámbitos piensan que será usado (ver anexo I). Al mencionar el ámbito en el que los estudiantes esperan utilizar el español en el futuro se busca evaluar hasta dónde llega la motivación propia. A este respecto, se esperaba obtener respuestas de diversa índole, pues los estudiantes de la muestra conformaban un grupo muy variado en función de sus asignaturas de ELE (especialidad, segunda lengua u optativa).

Un segundo aspecto que se abordó en la sección está relacionado con el nivel de español que los estudiantes esperaban adquirir una vez finalizadas las clases —pregunta 4 del segundo epígrafe—. Esta cuestión está estrechamente relacionada con la experiencia previa en el aprendizaje de otras lenguas y sirve para valorar el grado de exigencia que los estudiantes están dispuestos a soportar y a acompañar con su esfuerzo.

Por último, también se planteó una pregunta (ver anexo I) sobre las competencias que los aprendientes quieren adquirir a la hora de estudiar español. Ya que se ha evaluado el nivel que esperan conseguir, se considera relevante consultar las competencias que los estudiantes esperan adquirir tras las clases de español. Para ello, se ha tenido en cuenta el registro en el que esperan mejorar su nivel (formal e informal), así como en qué competencias prefieren centrar su trabajo específico: comprensión (ya sea de textos o audios) o expresión (que puede aplicarse a circunstancias de la vida cotidiana o, por el contrario, a situaciones de ámbito laboral o educativo a las que vayan a enfrentarse en un futuro cercano o lejano). Al igual que se ha indicado previamente, en este caso también se plantearon inicialmente otras preguntas que, al no ser relevantes para el análisis de la motivación del grupo de estudio, no se han incluido ni en la reflexión ni en el anexo I.

6 Resultados y discusión

A continuación, se presentan los resultados extraídos del cuestionario diseñado y se procurará trasladar algunas impresiones que este proceso ha generado. En el siguiente análisis no se incluyen los datos de las preguntas 1-5 (ver anexo I), las cuales han servido para los siguientes objetivos:

1. Contextualizar el estudio de casos (datos analizados en el epígrafe 5.1).
2. Realizar un análisis de la muestra (datos presentados en el epígrafe 5.3).

6.1 Información personal: bagaje sociocultural

Uno de los puntos que más atención recibe por parte de los estudiantes y en la clase de ELE es el componente sociocultural y el tratamiento de los estereotipos presentes en los alumnos a la hora de comenzar sus estudios (y a veces también a la hora de finalizarlos). Por ello, se ha pretendido comprobar mediante las preguntas 6 y 7 la relación de los estudiantes con los países y con las culturas de habla hispana.

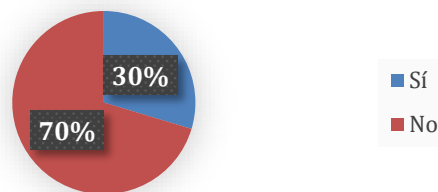


Figura 1. Encuestados con estancias en países extranjeros

En la Figura 1 se puede observar que una mayoría de los estudiantes (70 %) no ha disfrutado de estancias fuera de su país, lo que ayudaría a potenciar la aparición de estereotipos culturales. También se quiso averiguar qué parte del 30 % que afirmó haber realizado un intercambio o una estancia prolongada en el extranjero se encontraba familiarizado con algún país hispanohablante (Figura 2).

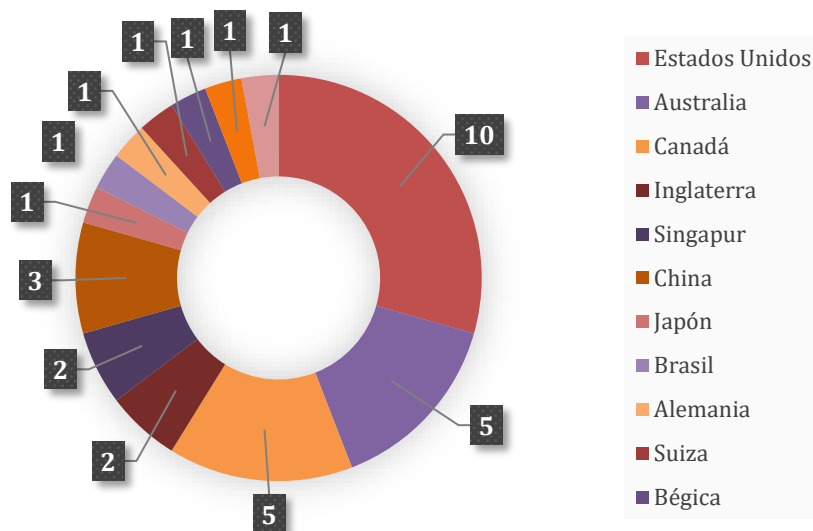


Figura 2. Países y número de alumnos que han realizado una estancia en ellos

En este sentido, la Figura 2 muestra que, de los 12 destinos seleccionados por los estudiantes, a excepción de Brasil, ninguno se corresponde con países del ámbito iberoamericano, sino que son los países de la cuenca Asia-Pacífico, así como los angloparlantes, los que ocupan la mayoría de las experiencias internacionales de los alumnos encuestados.

Teniendo en cuenta esta situación, la siguiente pregunta se planteó con el objetivo de averiguar cuántos estudiantes habían viajado o tenido contacto con un país de habla hispana, ya sea a partir de viajes organizados o cualquier otra experiencia que les hubiese aportado un bagaje positivo que los alejase de los estereotipos que acompañan a la lengua española.

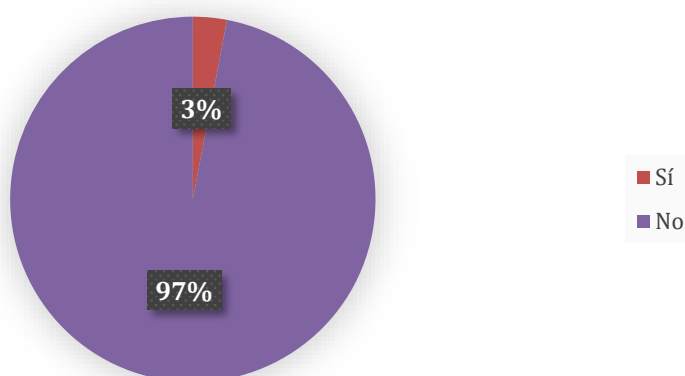


Figura 3. Porcentaje de encuestados que han realizado un viaje o han tenido contacto con un país de habla hispana

Según los resultados de la Figura 3, solo un 3 % de los estudiantes respondieron afirmativamente, es decir, solo un 3 % había viajado o tenido algún contacto con países de habla hispana. Así pues, se puede entender que la distancia geográfica contribuye de forma definitiva a reforzar la distancia cultural entre países, por lo que los intercambios y estancias se reducen al mínimo. Todo ello puede resultar desfavorable para el docente, así como para el propio estudiante, dado el desconocimiento mutuo que se puede encontrar en muchas aulas.

6.2 Motivaciones previas al estudio

Por tanto, si no se han producido intercambios reseñables, ¿qué es lo que conduce a los estudiantes universitarios japoneses al aula de ELE? El planteamiento de esta cuestión articula el presente epígrafe, en el que se ubican las preguntas 1 y 2 de este nuevo bloque temático. Para dar respuesta a esa primera cuestión se ha optado por plantear cuántos de los alumnos tuvieron un contacto previo a la universidad con el español; esto servirá de guía para evaluar las motivaciones del grupo y cómo las programaciones pueden chocar con lo que estos estudiantes esperan.

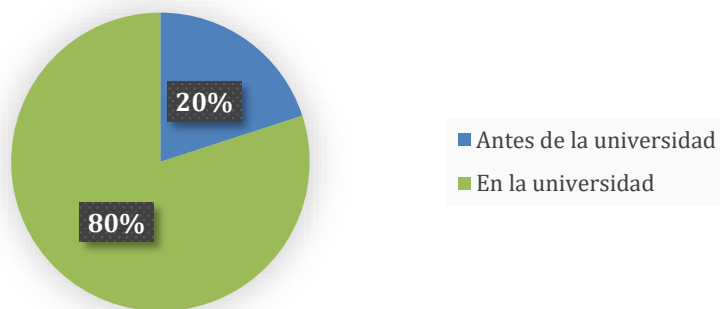


Figura 4. Momento en el que los encuestados entraron en contacto con el español

Los resultados de la Figura 4 muestran que una mayoría de los estudiantes (80 %) no poseían experiencia previa alguna con el español, su cultura o cualquier aspecto relacionado con este idioma. Respecto al 20 % restante, nos interesaba conocer cuál era la naturaleza de esa relación previa para, así, tener una guía a la hora de analizar el impacto en la motivación intrínseca de la clase universitaria en este grupo, pues se supone que aquellos que eligen el español porque están interesados presentarán unas características diferentes al resto.

La figura 5 muestra que los productos audiovisuales (41 %) y los deportes (36 %) son las puertas de entrada mayoritarias al mundo hispano. Ciertamente tiene sentido que, en la actualidad, la red ofrezca a los estudiantes la posibilidad de desarrollar sus aficiones mediante productos de consumo provenientes de países hispanohablantes. Del mismo modo, estos contactos previos han fomentado la creación de una imagen personal del español, ya sea más o menos alejada de la realidad. Así pues, lo que debería hacerse a continuación (o en estudios posteriores) es comprobar cómo estos campos de interés están recogidos en las planificaciones docentes y en la metodología de las clases de ELE con el objetivo de determinar si los contenidos impartidos incluyen o se corresponden con la motivación inicial de los estudiantes.

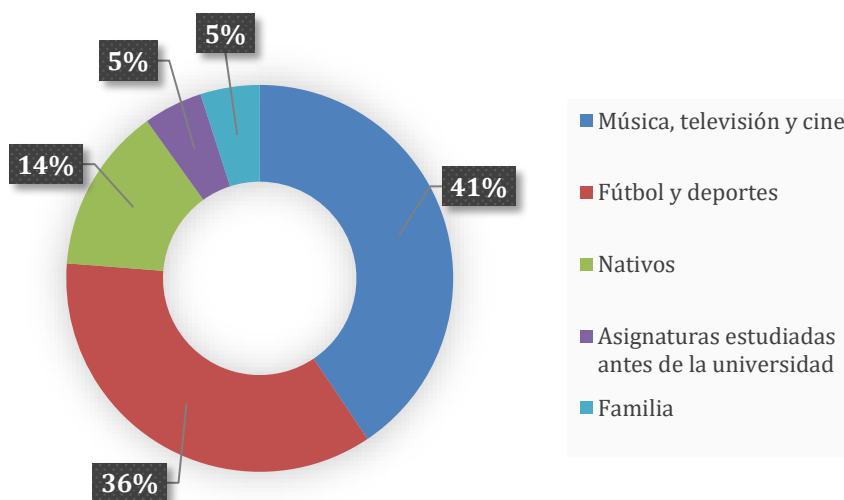


Figura 5. Elementos que propiciaron el contacto con el mundo hispano

6.3 Expectativas previas al estudio

Teniendo en cuenta las motivaciones previas de los estudiantes a la hora de estudiar español como lengua extranjera, la pregunta consecuente es qué esperan aprender en el aula. Dejando de lado los aspectos metodológicos, estas expectativas y su consecución son elementos esenciales para valorar una clase, el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, así como perseverar en el aprendizaje de un idioma. Es por ello por lo que las preguntas 3, 4 y 5 se enfocaron hacia las expectativas de aprendizaje.

La Figura 6 recoge las opciones que los alumnos han expresado en relación con los ámbitos en los que esperan emplear el idioma español y, dentro de ellas, es mayoritaria la opción académica (92 %), es decir, se espera que el aula constituya el ámbito principal en el que se use dicha lengua, una perspectiva utilitaria que puede servir, al conocer el objetivo o finalidad que los encuestados piensan darle al español, como herramienta desde la que el docente-investigador puede esbozar el perfil del estudiante de ELE. El resto de las opciones entre las que puede elegir el estudiante presentan unos porcentajes menores, destacando como la segunda predilecta el ámbito cultural (44 %), donde se incluirían la música y otras obras de artistas hispanos. Por último, existe un voto minoritario que indica que el español no se usará “para nada” en el futuro. Esta opción fue escrita por algún encuestado, lo que hace pensar que una parte de los alumnos no encuentra sentido a los estudios en los que se ha matriculado y que, por tanto, puede ser un aspecto que se deba en cuenta en futuros estudios.

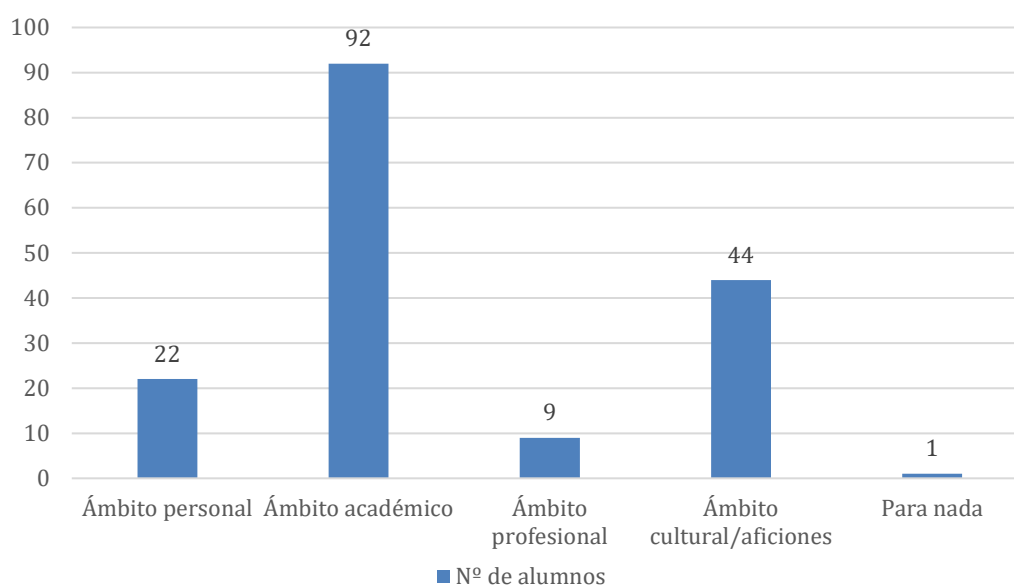


Figura 6. Ámbitos en los que se espera utilizar el español y número de alumnos

Por su parte, los resultados de la Figura 7 muestran que son fácilmente reconocibles tres grandes grupos de respuestas, que engloban el 95 % del total y que se corresponden, respectivamente, con los estudiantes que esperan alcanzar el nivel A1 (21 %), los que esperan alcanzar el A2 (29 %) y, por último, quienes desean obtener un B1 (41 %). Sin embargo, la valoración que los encuestados han hecho no es realista dado que, al no haber tenido previamente clases de idiomas basadas en la comunicación ni haber estudiado español anteriormente, desconocen los objetivos y competencias de los diferentes niveles del *MCER* y desconocen también las características de la etapa universitaria en las instituciones de educación superior en Japón.

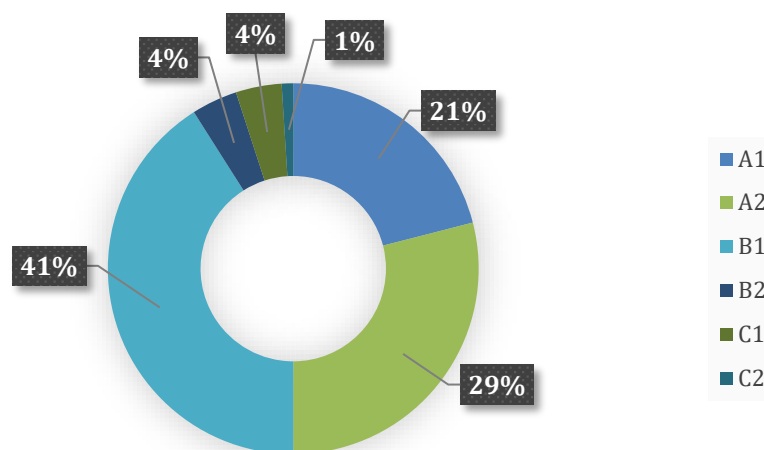


Figura 7. Nivel de español con el que se sentirían satisfechos los encuestados

A partir de las respuestas de los encuestados a la pregunta 5 de la segunda parte del cuestionario (ver anexo I), representadas en la Figura 8, se pueden deducir dos tendencias reseñables: la primera de ellas es la preponderancia del contexto formal como objeto de mejora deseado para el español. Esta elección mayoritaria se corresponde con lo observado en preguntas anteriores respecto al uso que se espera dar al español (Figura 6): así pues, los encuestados esperaban emplear el español con fines académicos y se entiende que el aula constituye un contexto formal, en el que el trato con los profesores y el uso del español para conseguir créditos se ve como una realidad prioritaria. Por el contrario, la posibilidad de conocer o interactuar en español con hispanohablantes o usarlo con sus amigos no parece una opción realista para aquellos que no se encuentren en un programa de ELE como lengua principal y, por tanto, observan que el uso de este idioma en un contexto informal será más improbable.

Por otro lado, es fácilmente identificable en la Figura 8 un mayor deseo por mejorar la comprensión vs. la expresión en el aula. Este resultado puede estar relacionado con el hecho de que la práctica comunicativa y el desarrollo de las competencias orales no son elementos con una presencia recurrente en la enseñanza de idiomas en Japón. Se intuye así que a la hora de comenzar el aprendizaje de un nuevo idioma se prioriza la comprensión frente a otras capacidades.

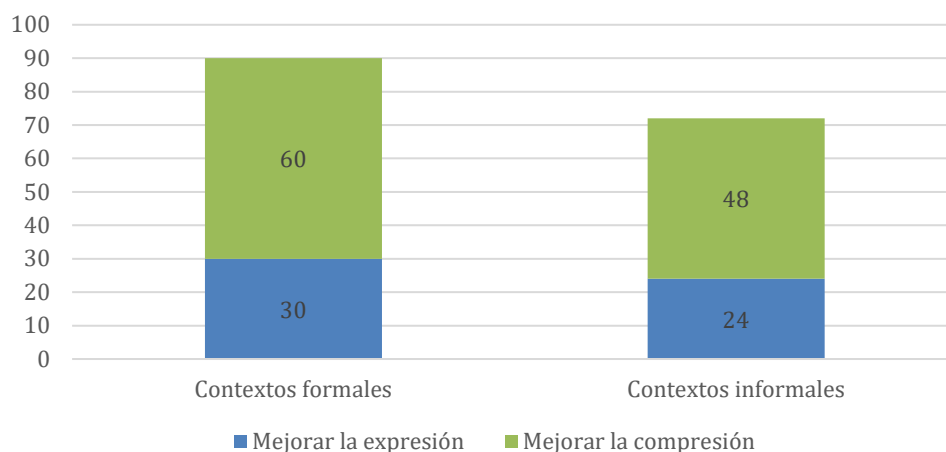


Figura 8. Expectativas con respecto al uso futuro del español (número de alumnos)

7 Conclusiones

En este trabajo se ha visto cómo, en varios cursos de diferentes universidades japonesas, son pocos los estudiantes que tienen una motivación laboral o más allá de la puramente académica para aprender español. Sin embargo, muchos de los estudiantes llegan a la clase de español atraídos por unas expectativas basadas en unos conocimientos socioculturales que les hacen ser poseedores de una motivación inicial y de una curiosidad innata que buscan colmar en el aula.

El docente, para ello, tiene que realizar programaciones asequibles y adecuadas a los objetivos que marca, al curso en sí —cuando se trate de un curso especializado o con características determinadas— o los estudiantes. Sin embargo, no se puede olvidar lo necesario que es para que estas programaciones sean efectivas la motivación del estudiante y su grado de compromiso con el aprendizaje. Cuando los objetivos que se plantean en los cursos están basados en contenidos únicamente gramaticales sin un acercamiento real al componente sociocultural o cuando el profesorado se apoya en una metodología funcional pero eminentemente magistral, el número de estudiantes y la difusión del español se resienten.

Según señala Alonso-Geta (2007, 15), el cerebro humano no madura, no se desarrolla en el vacío, su potencialidad precisa del contacto cultural. En este sentido, se podría decir que es necesario tener un contacto directo con la cultura para el desarrollo integral y orgánico —en su sentido más amplio— del individuo. Del mismo modo, para que el aprendizaje de una segunda lengua sea más efectivo y evolutivo, es necesario que las competencias comunicativas sean utilizadas más allá de los objetivos academicistas, es decir, hace falta ir más allá de la pura gramática y de la pura lengua en sí para considerar significativo el aprendizaje de una L2, en este caso, del español.

Se considera oportuno destacar que, para investigaciones futuras, se abren ciertas puertas derivadas de las reflexiones y resultados presentados en este artículo (así como de las otras preguntas presentadas en el cuestionario). En este caso, si se entrara a valorar en profundidad los resultados teniendo en cuenta las variables recogidas, se podría hacer un estudio sobre cómo influye el hecho de ser estudiante de especialidad o ser estudiante de una asignatura optativa para determinar los propios objetivos de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aleksandrova, D. (2017). La motivación en la clase de ELE. En Instituto Cervantes de Bulgaria (Ed.), *Actas del II Encuentro de Profesores de Español en Sofía, Bulgaria* (pp. 42-55). Sofía: Instituto Cervantes.
- Alonso-Geta, P.M.P. (2007). *El brillante aprendiz: antropología de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Astigueta Nakajima, B. (2009). La motivación en la enseñanza de ELE en Japón: sentido, variables y estrategias. *Cuadernos CANELA: Revista anual de Literatura, Pensamiento e Historia, Metodología de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Lingüística de la Confederación Académica Nipona, Española y Latinoamericana*, 21, 9-26.
- Badillo Matos, A. y Ugarte Farrerons, V. (2021). El español en Japón. En Instituto Cervantes (Ed.), *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2021* (pp. 685-696). Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/asia_oceania/japon.htm.
- Cano, A. y Cordero, P. (2018). *El perfil del estudiante sinohablante: ¿estereotipos o bases culturales? Enseñanza de español a sinohablantes*. Madrid: Universidad de Nebrija.
- Cid Lucas, F. (Ed.) (2011). *¿Qué es Japón? introducción a la cultura japonesa*. Cáceres: Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones.

- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Anaya.
- Díez Santos, C. (2000). La motivación en clase de ELE. *Frecuencia*, L, 3-8.
- Fernández Saavedra, J. y Gómez Bedoya, M. (2010). La motivación en la clase de ELE: estrategias de motivación para estudiantes japoneses. *Cuadernos Canela*, XXII, 193-205.
- García Álvarez, A. (2021). Reflexiones sobre la enseñanza ELE en el contexto socioeducativo universitario japonés. *Signos ELE: Revista de Español como Lengua Extranjera*, 15, 1-7.
- García Ibáñez, J.M. (2013). *Interculturalidad y estereotipos en la clase de EL2* [Memoria de Máster] Sevilla: Universidad Pablo de Olavide. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:93276761-1f27-41fb-9a16-3a998a5dc8a1/2014-bv-15-06garciaibanez-pdf.pdf>.
- Grupo de Investigación de la Didáctica del Español (GIDE) (2015). *Un modelo de contenidos para un modelo de actuación. Enseñar español como segunda lengua extranjera en Japón*. Tokio: Sowa Printing Co., Ltd.
- Grupo de Investigación para la Didáctica del Español (GIDE) (2019). *Un modelo de actuación. Aplicaciones prácticas para la clase de español. Enseñar español como segunda lengua extranjera en Japón*. Tokio: Sowa Printing Co., Ltd.
- Gutiérrez Rivero, A. y Ruiz Rubio, J. (2015). Ideas preconcebidas y estereotipos sobre la cultura española en el aula ELE. *MarcoELE*, 21, 40-70.
- Instituto Cervantes (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Editorial SGEL. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/motivacion.htm
- Jiménez, E. y Ortego Antón, M.T. (2009). El tratamiento de los estereotipos en el aula de ELE: una experiencia práctica. *Foro de profesores de E/LE*, 5, 1-6.
- Lanzaco, F. (2010). *La cultura japonesa reflejada en su lengua*. Madrid: Editorial Verbum.
- Martel Trujillo C. (2016). El profesor de ELE ideal en el contexto universitario japonés: preferencias de los estudiantes. En M.A. Lamolda (Comp.) y O. Cruz Moya (Ed.), *La formación y competencias del profesorado de ELE* (pp. 607-616). Granada: ASELE.
- Martínez Martínez, I. (2001). *Nuevas perspectivas en la enseñanza-aprendizaje de ELE para japoneses: La concienciación formal* [Tesis doctoral]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Martínez Martínez, I. (2002). Interculturalidad desde la perspectiva docente e investigadora: el estilo de aprendizaje del estudiante japonés de ELE. En M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma Maestre (Eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad* (pp. 609-620). Murcia: ASELE.
- Méndez Santos, M.C. (2019). Estudios sobre la desmotivación del alumnado en el aprendizaje formal de lenguas extranjeras: estado de la cuestión. *Études romanes de Brno*, 40 (1), 99-122
- Meneses, J. y Rodríguez-Gómez, D. (2011). *El cuestionario y la entrevista*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de: <https://femrecerca.cat/meneses/publication/cuestionario-entrevista>.
- Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología de Japón (2016). *Education: Law and Plan*. Recuperado de: <https://www.mext.go.jp/en/policy/education/index.htm>. [Consulta: 10-04-2020].
- Mishima, Y. (2021). Finalidad y tareas en la enseñanza de ELE en el nivel universitario en Japón. *Foro de profesores de ELE*, 17, 99-116.
- Murakami, H. (2009). *Sauce ciego, mujer dormida*. Barcelona: Tusquets Editores S.A.
- Nicol, C.W. (2015, 28 febrero). Omotenashi — Japanese hospitality? *The Japan Times*. Recuperado de: <https://www.japantimes.co.jp/life/2015/02/28/environment/omotenashi-japanese-hospitality/>.
- Ramos, L.O. (2009). Las bases para la armonía en las organizaciones japonesas: la conciencia grupal y la comunicación. En F. Cid Lucas (Ed.), *¿Qué es Japón? Introducción a la cultura japonesa* (pp. 71-86). Cáceres: Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones.
- Rubio, C. (2012). *El Japón de Murakami*. Madrid: Santillana Ediciones Generales.

- Sanz Yagüe, M. (2013). Situación presente y futura del español en Japón. Elucubraciones de una profesora dirigidas a otros profesores en Asia (y a las autoridades). Recuperado de: https://www.educacionyfp.gob.es/china/zh_CN/dam/jcr:98f6d6d5-7a6f-46e8-8f53-d9305db15c43/situacion-del-espanol-en-japon.pdf.
- Sugimoto, Y. (2010). *An Introduction to Japanese Society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ugarte, V. (2012). El español en Japón. En Instituto Cervantes (Ed.), *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 107-135). Madrid: Centro Virtual Cervantes.
- Vellegal, A.M. (2009). ¿Qué enseñarles a nuestros alumnos para que no pasen por maleducados? El componente sociocultural en la clase ELE. *MarcoELE*, 9, 1-11. Recuperado de: https://marcoele.com/descargas/enbrape/vellegal_sociocultural.pdf.
- Velloso, A. (1994). *El sistema educativo en el Japón*. Barcelona: Labor.
- Vidal González, M. y Llopis Goig, R. (2000). *Sayonara Japón. Adiós al antiguo Japón*. Madrid: Ediciones Hiperión S.L.
- Wasa, A. (2012). La influencia del contexto local en la enseñanza y el aprendizaje de ELE en Japón. *Cuadernos CANELA: Revista anual de Literatura, Pensamiento e Historia, Metodología de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Lingüística de la Confederación Académica Nipona, Española y Latinoamericana*, 24, 23-27.

Anexo I: Cuestionario sobre motivación

1. Información personal

1. Fecha de nacimiento:
2. Nacionalidad:
3. Institución donde estudias español:
4. Estudios universitarios que estás cursando (especificar grado de avance y Universidad):
5. Años estudiando español:
6. ¿Has vivido o has tenido estancias en el extranjero? ¿Dónde? ¿Por cuánto tiempo?
7. ¿Has viajado a países de habla hispana? ¿Dónde? ¿Por cuánto tiempo? ¿Cómo fue la experiencia?

2. Motivaciones y expectativas

1. ¿Cuándo entraste en contacto con el español? ¿Cuál fue el motivo?
2. ¿Por qué y para qué quieres aprender español? Señala las opciones que consideres adecuadas.
 - Por ser la lengua vehicular de mis estudios superiores
 - Por cuestiones laborales o profesionales
 - Para conocer mejor una nueva cultura
 - Para poder trabajar en un país de habla hispana
 - Otros (especificar): _____
3. ¿En qué ámbitos utilizarás o necesitarás utilizar el español?
 - Ámbito personal
 - Ámbito académico
 - Ámbito profesional
 - Ámbito cultural
 - Otros (especificar): _____
4. ¿Con qué nivel de español te sentirías satisfecho?
 - El necesario para presentarse (A1)
 - El necesario para hacer transacciones sencillas (A2)
 - El necesario para mantener una conversación (B1)
 - El necesario para desenvolverse en el ámbito laboral (B2)
 - El necesario para vivir autónomamente en un país de habla hispana (C1)
 - Nivel nativo (C2)
5. ¿Cuáles son tus expectativas personales en cuanto al uso futuro que le darás al español a la hora de estudiarlo?
 - Mejorar la comprensión en contextos formales
 - Mejorar la comprensión en entornos personales
 - Mejorar la expresión en entornos informales: amigos, familia, vida cotidiana, etc.
 - Mejorar la expresión en contextos formales: académicos, laborales, etc.

Creencias de tres estudiantes taiwaneses sobre las diferencias existentes entre la enseñanza de lengua extranjera en Taiwán y la de español en España

José Luis Plata Díaz
Universidad Complutense de Madrid

1 Introducción

Según Horwitz (1988, 283, 292; 1999, 557-558), conocer las creencias que tienen los estudiantes sobre el aprendizaje de idiomas es importante para entender, entre otros aspectos, cómo se aproximan a este y a las distintas tareas con las que se encuentran, observar el nivel de satisfacción que tienen respecto a los cursos que reciben, entender las estrategias que usan para poder planificar la enseñanza de las clases, determinar si estas creencias provienen de la cultura de los estudiantes o estudiar si juegan un papel en los actores afectivos de los estudiantes.

Pajares (1992, 324-326) recopila una serie de puntos que considerar a la hora de realizar investigaciones relacionadas con las creencias. Entre estos puntos, consideramos esencial tener en cuenta que las creencias se forman a una edad temprana y tienden a perpetuarse por sí mismas independientemente de las contradicciones causadas por la razón, el tiempo, la escolarización o la experiencia. Si estas creencias aparecen a una edad temprana y son difíciles de modificar a lo largo de la vida de la persona, es de esperar que se manifiesten siempre en situaciones con ellas relacionadas. Además, al servir de filtro para los procesos de pensamiento y el procesado de la información, podemos considerar que rigen nuestra forma de pensar y, por consiguiente, nuestra forma de comportarnos. Así pues, podemos inferir estas creencias a partir de las declaraciones de los individuos (por ejemplo, en entrevistas etnográficas), de su comportamiento y de la intencionalidad de este comportamiento.

Estas creencias también son clave en su relación con las motivaciones de los aprendientes, pudiendo ser incluso más importantes que estas últimas, como indica Riley: “Lo que ellos creen influenciará su aprendizaje mucho más que lo que nosotros creemos, porque son sus creencias las que prevalecen por encima de sus motivaciones, actitudes y procedimientos de aprendizaje” (1997, 128).

Aun así no solo las creencias influyen en el aprendizaje, sino también la motivación de los aprendientes, así como aquella que aportan los docentes. Dickinson (1995, 173-174) llega a la conclusión de que aquellos alumnos con alta motivación y éxito en el aprendizaje se consideran capaces de controlar su propio aprendizaje y que sus éxitos y fracasos dependen de sus propios esfuerzos y estrategias más que de factores externos fuera de su control.

En relación con las creencias y la motivación de los estudiantes en el contexto de Taiwán, Cortés Moreno (2013, 68-70) realizó un estudio con alumnos de español de la Universidad de Fujen y concluyó que el 93 % de los encuestados empezaron a estudiar español por su propia voluntad, principalmente motivados por la lengua (67 %) y por su utilidad en el futuro (70 %). Respecto a la metodología durante las clases indica que los alumnos sentían preferencia por las actividades culturales (69 %), las actividades relacionadas con la lengua oral (entre 50 % y 33 % dependiendo de la actividad) y en menor porcentaje por la gramática y la sintaxis del español (26 %); de hecho, esto último es lo que menos le interesaba del aprendizaje del español a un 34,8 % de los estudiantes. En un estudio posterior, Cortés Moreno (2015, 70-77) detectó a partir de nuevas encuestas que el interés de los estudiantes taiwaneses seguía centrándose en

asignaturas relacionadas con la cultura (77 %), la conversación (70 %) y, en menor medida, la sintaxis (33 %) y la gramática (7 %). Del mismo modo, respecto a la motivación de los alumnos en relación con los materiales, el 70 % de los encuestados prefiere vídeos, el 43 % canciones y el 40 % literatura. Este autor también hace mención al papel del profesor, que, según los alumnos, debería centrarse en fomentar que estudien fuera de clase recomendando materiales (83 %), preparándoles materiales (67 %), indicándoles páginas web en español (63 %) u organizando actividades extraacadémicas (50 %). Además, los alumnos consideran que es este —es decir, el profesor— el que debe decidir los contenidos de las asignaturas (57 %) frente a que lo hagan conjuntamente los alumnos y el profesor (40 %). Asimismo, señalan que el docente debería motivar a los alumnos animándolos a practicar (90 %), haciendo las clases divertidas (73 %) o averiguando los intereses de cada uno de ellos (63 %).

Por otro lado, también se han realizado estudios acerca de la percepción del error. Hsieh (2015, 37; Hsieh 2016, 7) llevó a cabo una encuesta a 138 estudiantes del departamento de español de la Universidad Wenzao y, a partir de los resultados obtenidos, concluyó que los estudiantes taiwaneses sienten miedo a cometer errores y a perder la buena imagen ante los demás, incluso en aquellos casos en los que poseen un buen dominio de la lengua. Asimismo, este autor señala que este comportamiento se debe a la influencia del confucianismo y conlleva una menor participación en clase. Así pues, estos estudios muestran la importancia que tienen las propias creencias sobre el aprendizaje a la hora de determinar el progreso de los alumnos y, más concretamente, respecto a las creencias de autonomía y motivación.

El presente estudio¹ intenta establecer la relación entre creencias, motivación, control del aprendizaje y éxito y fracaso (incluyendo el error) a partir de las entrevistas de los informantes. Concretamente, se analizan las creencias de tres estudiantes taiwaneses en relación con la enseñanza de lengua extranjera (LE) en dos contextos diferentes: el aprendizaje del inglés en el bachillerato de Taiwán y el aprendizaje del español en una universidad española. Estos dos contextos han sido elegidos para poder investigar los siguientes puntos en el aprendizaje de LE por estudiantes taiwaneses:

1. Las diferencias de roles entre profesores y alumnos en los dos contextos de estudio para así tener una mayor comprensión de los alumnos taiwaneses.
2. Las diferencias culturales existentes en el entorno educativo de cada país con el objetivo de entender cómo influyen estas en las relaciones entre alumnos y profesores.
3. Las diferencias en la metodología aplicada en los dos países a la hora de enseñar LE para así ayudar a explicar el funcionamiento de los dos sistemas.
4. Los aspectos que deberían mejorarse para ofrecer una enseñanza más comunicativa.

El objetivo del presente estudio es observar los factores educativos y culturales que han llevado a los aprendientes a tener su propia concepción sobre la enseñanza de idiomas, sobre el rol del profesor y sobre el rol del alumno en su país para, a continuación, establecer las diferencias que han encontrado con la enseñanza del español, el rol de los profesores españoles y de su nuevo rol como alumno de español en el extranjero. Por tanto, la principal pregunta que nos planteamos es conocer cuáles son las creencias de nuestros informantes sobre las diferencias entre la enseñanza de lenguas extranjeras en Taiwán y la del español en España, que deriva en las siguientes:

¹ Los resultados que se presentan en este artículo están basados en las entrevistas realizadas para la memoria del Máster de Didáctica del Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Barcelona (Plata Díaz 2011).

1. ¿Cómo perciben los informantes la enseñanza de LE en el bachillerato de Taiwán?
2. ¿Qué creencias tienen los informantes sobre el papel del profesor español en la enseñanza de LE?
3. ¿Qué creencias tienen los informantes sobre su papel como alumnos en la enseñanza de LE?
4. ¿Cómo conceptualizan los informantes el error en el aprendizaje de LE en Taiwán y en España?
5. ¿Cómo conceptualizan la motivación en la enseñanza de LE en Taiwán y España?
6. ¿Qué diferencias culturales perciben los informantes entre la enseñanza de LE en Taiwán y en España?

2 Metodología: investigación etnográfica

En el presente trabajo hemos realizado un estudio de investigación etnográfica. El estudio de la etnografía en el campo de la educación se remonta a la antropología cultural. A finales del siglo XIX y principios del XX, los antropólogos exploraron las culturas *primitivas* visitándolas y sumergiéndose en sus sociedades por largos periodos de tiempo (Creswell 2012) y desde entonces se han dado diversas definiciones sobre etnografía. Spradley (1979) la define como la labor de describir una cultura y entiende que la finalidad principal de este trabajo es comprender otra forma de vivir desde el punto de vista de un nativo de esa cultura. Para él, el núcleo esencial de la etnografía es centrarse en el significado que portan las acciones y sucesos para las personas sobre las que estamos estudiando. La importancia de entender estas acciones y sucesos se debe a que, aunque algunos de los significados están directamente expresados en el lenguaje, otros muchos se dan por sentado y son comunicados indirectamente a través del significado de cada palabra o de las acciones.

Por su parte, Creswell (2012) define los diseños etnográficos como un grupo de procedimientos de tipo cualitativo para realizar investigaciones que permitan describir, analizar e interpretar comportamientos comunes, creencias y la evolución del lenguaje en el tiempo utilizado por un grupo cultural. La metodología que hemos seguido para realizar esta investigación es la propuesta por Creswell (2012), adaptada según se indica en la descripción de la Tabla 1.

Paso	Descripción
Identificar el propósito, el diseño y cómo se relaciona con el problema que se va a investigar.	Pretendemos entender las creencias de los individuos del estudio en relación con el aprendizaje de lengua extranjera en Taiwán y en España.
Discutir cómo recibiremos el acceso a los individuos y a los lugares de estudio.	Pedimos permiso a los tres estudiantes para poder realizar el estudio, grabar y publicar la información que nos permiten.
Recopilar la información apropiada.	Recolectamos información a través de entrevistas, trabajos previos y artículos.
Análisis e interpretación de los datos según el diseño.	Lecturas múltiples de los datos y subrayado de estos para tener una idea general. Describir los casos con detalle y establecer su contexto. Análisis de los casos por separado y análisis comparado.
Redactar un informe de investigación consistente con el diseño.	Informe basado principalmente en la descripción de los casos, su análisis e interpretación.

Tabla 1. Procedimientos a la hora de realizar etnografía (estudio de caso)

2.1 Instrumento de recogida de datos: entrevistas

Al realizar las entrevistas, hemos tenido en cuenta las indicaciones de Spradley (1979) sobre los elementos etnográficos más importantes:

1. El propósito explícito.
2. Las explicaciones del proyecto.
3. Las preguntas etnográficas.

También se han tenido en cuenta las recomendaciones de Patton (1980, *apud*. Westby 1990, 101-111) para realizar entrevistas etnográficas que facilitan el desarrollo de la confianza y la efectividad de las entrevistas. Estas recomendaciones son las siguientes:

1. Empleo de preguntas de respuesta abierta.
2. Empleo de preguntas de presuposición de manera efectiva.
3. Cada pregunta debe contener una sola idea.
4. Introducir cada pregunta.
5. Mantener el control de la entrevista:
 - a. Teniendo presente qué es lo que queremos descubrir: distinguir las repuestas apropiadas de las que no lo son, para ello debemos escuchar atentamente a nuestro interlocutor.
 - b. Preguntando la pregunta adecuada para obtener la información deseada.
 - c. Aportando retroalimentación verbal y no verbal a la persona entrevistada.
 - d. Repitiendo la información que acabamos de recibir y reformulando la pregunta para mostrar la información que deseamos obtener.

2.2 Elaboración de las preguntas

En primer lugar, se elaboró una serie de preguntas que fueron puestas a prueba en una entrevista de ensayo (y que no figura en el análisis) con un informante de características similares a los tres estudiantes entrevistados en el estudio. A partir de esta entrevista de ensayo, obtuvimos las siguientes conclusiones:

1. La conversación en español con los estudiantes era efectiva pero no siempre fluida.
2. Requería mucho tiempo contestar todas las preguntas.
3. En algunos casos resultaba difícil obtener respuestas precisas.
4. A veces las respuestas se desviaban de lo que se pedía.

Por ello, se decidió realizar las entrevistas centradas únicamente en seis preguntas:

1. ¿Cómo perciben los informantes la enseñanza de LE durante el Bachillerato de Taiwán?
2. ¿Qué creencias tienen los informantes sobre el papel del profesor español en la enseñanza de LE?
3. ¿Qué creencias tienen los informantes sobre su papel como alumnos en la enseñanza de LE?
4. ¿Cómo conceptualizan los informantes el error en el aprendizaje de LE en Taiwán y en España?
5. ¿Cómo conceptualizan la motivación en la enseñanza de LE en Taiwán y España?
6. ¿Qué diferencias culturales perciben los informantes entre la enseñanza de LE en Taiwán y en España?

Se formularon de acuerdo con lo que Spradley (1979) denomina *grand tour questions* (GT), en las que se pide al entrevistado que describa la experiencia vivida en relación con la pregunta formulada. Cada una de estas preguntas va acompañada de

otras más concretas que sirven de *mini-tour questions*, en las que preguntamos sobre aspectos más concretos de la experiencia que nos describe. Previamente a las preguntas centrales de la entrevista, se planteó una serie de cuestiones introductorias de fácil respuesta, que permitieron a los entrevistados sentirse seguros y desarrollar la confianza con su interlocutor.

Los informantes se seleccionaron siguiendo unos criterios específicos: tener edades similares, haber cursado el curso 2010-2011 como estudiante de intercambio en España y poseer un nivel de competencia similar de español. Así pues, los tres estudiantes que participaron en el estudio habían estado el año previo a la entrevista de intercambio en España; el español era su segunda lengua extranjera, con nivel B1 de español en los informantes H y J y B2 para el informante N. El informante H tenía 22 años y su especialidad eran las lenguas extranjeras; el informante J tenía 23 años y también estudiaba lenguas extranjeras; y el informante N tenía 22 años y estudiaba ciencias políticas. Las entrevistas se realizaron en el año 2011 (concretamente, el 13 de diciembre con los informantes H y J y el 21 de diciembre con el informante N). En los extractos presentados a continuación, entre paréntesis aparece el año de la entrevista, el número de línea a la que corresponde dentro de la transcripción de ese informante y la inicial del informante.

2.3 Metodología de análisis: análisis relacional

Previamente al análisis de los datos, realizamos las transcripciones de las entrevistas teniendo en cuenta las consideraciones propuestas por Cambra (2003, *apud.* Serrano 2007): debe permitir una lectura fluida; debe ser clara y evitar ambigüedades; debe ser rigurosa y evitar la confusión del código de puntuación de la escritura para poder ser más fiel a los datos orales tal y como son reproducidos. Para la codificación de las transcripciones nos guiamos por las propuestas de Ballesteros Gómez (2000, 44-45), añadiendo las modificaciones que consideramos adecuadas para, desde nuestro punto de vista, una lectura más clara y fluida. Asimismo, el análisis de las entrevistas se basa en el método de análisis relacional presentado por Ballesteros Gómez (*ibid.*, 45-48), cuya idea principal considera que el entrevistado ha construido una serie de relaciones para el entrevistador que tendrá que descifrarlas viendo *qué se dice y cómo se dice*, mediante el análisis de la construcción de la referencia y la posición del entrevistado en relación con esa referencia. La construcción de la referencia alude a la propia entrevista que se ha generado durante la conversación entre entrevistador y entrevistado. La posición del entrevistado en relación con esa referencia se observa desde tres puntos distintos: semántico (viendo la relación existente entre los contextos, los temas y los campos semánticos), la posición del sujeto (viendo el uso de los pronombres y la posición del entrevistado en el espacio-tiempo) y la evaluación de la referencia (viendo los juicios y opiniones del entrevistado). En la práctica podemos realizar este análisis de forma distributiva, discursiva y textual (*id.*) y, concretamente, este estudio se realizó empleando el método distributivo y el discursivo a partir de los siguientes pasos:

1. Lecturas detalladas de las entrevistas.
2. Análisis distributivo mediante el rastreo de palabras claves y marcado por colores para determinar los temas. También se realizó un recuento a través del programa Antconc y posteriormente se cotejó con ayuda de un lector de documentos PDF (PDF-Xchange Viewer).
3. Selección de fragmentos de interés de las dos experiencias de estudio (en España y en Taiwán).

4. Análisis discursivo de los fragmentos seleccionados de cada experiencia de estudio por separado, viendo la posición que toma con lo que dice y cómo lo dice.

3 Resultados y análisis

A continuación, presentamos un análisis cuantitativo a partir de las frecuencias absolutas de aparición de los principales términos relacionados con el aprendizaje de lenguas en Taiwán y en España, así como el análisis cualitativo de las respuestas de los tres entrevistados.

3.1 Análisis cuantitativo de las entrevistas

Informante H. En el discurso del informante H aparece veinte veces la palabra *hablar*. Concretamente, comenta que para ella hablar y escuchar es lo más importante a la hora de aprender una lengua; sin embargo, durante su aprendizaje de inglés en Taiwán la gramática jugó para ella un papel más importante que la expresión oral, por lo que, como veremos en las respuestas a las preguntas de la encuesta, la gramática en la época de bachillerato fue más importante que poder expresarse de forma oral. De hecho, durante la entrevista el informante H menciona la palabra *gramática* diez veces y la palabra *examen*, seis veces. Según los datos de la entrevista, el aprendizaje de la gramática está principalmente relacionado con el bachillerato, jugando un papel esencial para poder aprobar el examen de acceso a la universidad ya que no existe prueba oral de inglés.

Informante J. Esta aprendiz menciona en su discurso la palabra *vocabulario* 11 veces, *gramática* 9 veces, *examen* 8 veces, *notas* (calificaciones) 3 veces y *memorizar* 3 veces. En 8 ocasiones la palabra *vocabulario* se menciona en relación con la enseñanza de LE en el bachillerato de Taiwán, la palabra *gramática* la relaciona 5 veces y la palabra *examen* aparece relacionada con el acceso a la universidad en 4 ocasiones. Por otro lado, la palabra *memorizar* se refiere a su manera para estudiar el vocabulario y, dada la importancia que juega el vocabulario para esta estudiante, hay que destacarla no solo como método de estudio, sino también en relación con la metodología y el estudio del confucianismo. De hecho, las otras dos veces en las que aparece la palabra *memorizar* van unidas a memorizar las enseñanzas de Confucio. Li y Cutting (2011, 21-42) señalan que este tipo de aprendizaje defiende la idea de las *Confucian Heritage Cultures* (Culturas Herederas del Confucianismo) como la razón por la cual los estudiantes chinos estudian a partir de técnicas de memorización y, en general, están acostumbrados al aprendizaje pasivo.

Informante N. Durante la entrevista al informante N, este nombra la palabra *aprender* en 5 ocasiones mientras que *enseñar* aparece en 11 ocasiones. Aprender se refiere a la idea del alumno como la persona que adquiere conocimientos de forma autónoma o sin la intervención directa del profesor, mientras que la idea de enseñar va unida al profesor. En su discurso comenta que el estudio de la lengua depende más de la enseñanza del profesor que del aprendizaje autónomo, aunque, como veremos posteriormente en la entrevista, su actitud hacia el aprendizaje autónomo cambia durante el periodo en que estudió en España. También nombra tres veces *goal* (objetivo), situando el examen de acceso a la universidad como el objetivo principal en Taiwán; sin embargo, como se verá más adelante, cuando estudia en España su objetivo pasa a ser comunicarse fuera del aula a través del español.

3.2 Análisis cualitativo de las entrevistas

A continuación, presentamos los principales resultados obtenidos a partir de las preguntas en las entrevistas de los tres informantes. Debido a la extensión de las respuestas, mostraremos únicamente aquellos resultados en los que al menos dos de los informantes coinciden en sus respuestas y solo los ejemplos más significativos.

3.2.1 ¿Cómo perciben los informantes la enseñanza de LE durante el Bachillerato de Taiwán?

Los tres estudiantes coinciden en que la enseñanza del inglés en el bachillerato en Taiwán consiste en prepararse para el examen de acceso universitario, por lo que la gramática y el contenido que se evalúa en el examen es lo más importante. Al no incluirse una prueba oral de inglés en el examen de acceso, la comunicación oral recibe una menor importancia durante las clases.

54N Porque el *goal* [objetivo] de este tipo de clases es para *examen* [de acceso a la universidad] (2011, Informante N).

89J Mmm! La gramática o el contenido del: *examen* para universidad (2011, Informante J).

71H Entonces teníamos dos dos [*profesores*] y sólo la clase de enseñar gramática realizamos 3 años pero la clase de conversación sólo | ah teníamos un año

77H Porque no muy útil para el examen | *examen* de entrada? (2011, Informante H).

Uno de los puntos destacados por todos los informantes es la importancia del estudio de la gramática en Taiwán. Los tres consideran que durante el bachillerato la gramática era lo más importante para el profesor de inglés, principalmente, porque su contenido es esencial para realizar con éxito el examen de acceso a la universidad. En cambio, el contenido impartido en España buscaba ser más útil a la hora de desenvolverse en el ambiente de inmersión.

57E Y:: y que es lo que que es lo que le daba más importancia el profesor? Qué es lo que más le gustaba enseñar? Qué parte de la lengua? La gramática | el vocabulario | la | hablar | leer | escribir | escuchar?

58H Para mí (risas) me gustaba gramática porque | eh era muy útil para tomar examen en el futuro

265H Sólo quiero mejorar la gramática... (2011, Informante H).

88E Y:: | tú:: | eh:: para ti por ejemplo el profesor lo que más lo que más importancia le daba en clase qué era la gramática?

89J Mmm! La gramática o el contenido del: examen para universidad (2011, Informante J).

120N Y luego en España los alumnos son estudiantes internacionales de Estados Unidos | de China | de Taiwán | de Brasil | Italia | Y:: la razón que van a tomar esta clase es para básicamente para mejorar su idioma | o para usar su vida en España

124N Y no más gramática

125E Gramática? No enseñaban tanto

126N No (2011, Informante N).

3.2.2 ¿Qué creencias tienen los informantes sobre el papel del profesor español en la enseñanza de LE?

En relación con esta pregunta, los estudiantes consideran importante poder negociar con el profesor el contenido de las clases. Dos de los informantes coinciden parcialmente en que el profesor de español les permitía negociar el contenido que iban a trabajar en clase. Asimismo, uno de ellos indica que un profesor de ELE los animaba a proponer temas para trabajar mientras que otro profesor, también de ELE, solo lo permitía por periodos cortos de tiempo.

178E Mm! Y alguien | la gente le decía al profesor: “oye quiero más vocabulario | Oye quiero más gramática” | O nadie decía nada | | O el profesor os preguntaba? O no preguntaba nada

179H Ah:: Muchos ah compañeros hablan de esto en la clase | y el profesor cambia un poco en la clase | pero otra clase hace lo mismo (2011, Informante H).

201J Ah eh él decía que si tenemos algunos sugerión ah podemos decirle ajá

202J Y:: Una clase un estudiante de Italia ah eh que quería estudiar más de jugadores y el profesor introdu nos introdu::zca muchas vocabulario por ejemplo no sé por ejemplo (risas) me olvidé pero era muy interesante esa clase

218J Sí sí es como no no es el profesor que controla el clase si no es todo el mundo tiene el derecho de amm:: dising diseña (2011, Informante J).

Por otro lado, dos de los informantes indicaron que el profesor de ELE en España fomentaba la expresión oral en sus clases, principalmente a través de conversaciones en español entre los estudiantes y sobre temas generales no directamente relacionados con el aprendizaje del español.

179J Mmm! Sí! la manera suyo es como | mm podemos hablar más en la clase con estudiantes otros paisees | y:: aprendimos más vocabularios de comida o de de ropa o de juga jugadores (risas) ajá! (2011, Informante J).

143E (-) Os hacía interactuar relacionaros con el profesor o con los alumnos?

144N Sí sí! Actualmente | charlamos mucho | hablamos en la clase sobre el tema que no es de español (2011, Informante N).

3.2.3 ¿Qué creencias tienen los informantes sobre su papel como alumnos en la enseñanza de LE?

Los tres informantes coinciden en que su papel como alumnos de inglés en Taiwán tenía en cuenta el aprendizaje autónomo, ya que trataban de mejorar su conocimiento esforzándose en su estudio, enfocándose en la gramática o asistiendo a academias en su tiempo libre.

265H Sólo quiero mejorar la gramática entonces | Mmm yo normalmente:: | | comprar libro de gramática y leo (...) para mejorar (-).

243H Creo que eh que leer revista revistas y estud estudiar el vocabulario y:: escribir el diario en inglés cada día (2011, Informante H).

326J Oh! Ah porque yo quería sólo conozco los vocabularios pero no podía hablar hablar con un persona o un extranjero en la calle | entonces asistía a la a la academia | Ajá (2011, Informante J).

185E (-) Cómo crees que tienes que seguir tú tu aprendizaje cuando tú estabas en Taiwán | estudiando Inglés en bachillerato?

186N Inglés | Por yo mismo (2011, Informante N).

De las entrevistas se deduce que el principal objetivo en Taiwán para los tres informantes durante el aprendizaje del inglés en el bachillerato era obtener buenas notas para el examen de acceso a la universidad, ya que este factor determinará la entrada a una universidad de mayor o menor prestigio. Los tres informantes, por tanto, se enfocaron en este objetivo como así demuestra la universidad en la que estudian, National Taiwan University, la más prestigiosa de Taiwán.

277H Sabes | para entender las cosas que enseñaba el profesor | ya está | | Es para examen también (2011, Informante H).

459J En bachillerato sacar buena nota sí!

328J Sí! Pero he ido a dos tipos de academias | Uno es cuando estoy más libre es la academia de extranjero el profesor es extranjero y otro es de academia para el acceso de examen examen de acceso a la universidad es más mucho más intensivo la de clase de bachillerato (2011, Informante J).

54N Porque el *goal* [objetivo] de este tipo de clases es para examen (2011, Informante N).

El aprendizaje autónomo en España es otra de las creencias que se deduce de las entrevistas con los informantes. Los tres indican que aprendían por sí mismos durante su estancia en España, aunque al contrario que en Taiwán, no se enfocaban tanto en la gramática o en mejorar la lengua para realizar sus exámenes, sino en mejorar el español a través de sus aficiones e intereses tales como intercambios, audios en español o cocinando comida española.

351H También podemos poner un papel | quiero un tándem chino a español en | en la universidad

293H (-) Para escribir mejor escribía mucho

299H Sí! En | Me gusta escribi escribir letras [emails] con mis profesores

303H Y con mi dueño de la casa (-)

329H Escuchar podcast | Hay un podcast muy popular | “Café español”? No no recuerdo el nombre | pero muy popular para los estudiantes que aprenden español (2011, Informante H).

370J (-) Yo estudiaba más en España ajá | Por la manera de leer Dvd o:: | concentrado en la clase de Español ajál | y o hablé con mis compañeras de piso aunque no querían hablar conmigo (risas) broma sí y | ya (2011, Informante J).

176N Ah:: | A veces sí sobre | | a ver | | | por ejemplo sobre como leer las cartas en los resta restaurantes | o o:: fui a busquer fui a buscar receta (-)

178N En español para cocinar comida española (2011, Informante N).

Los tres entrevistados coinciden en que el principal objetivo en España era comunicarse en español con los compañeros o fuera del aula. Estaban en España, por lo que el ambiente de inmersión les ayudaba a usar recursos para su aprendizaje (DVD, audios, etc.) y a interactuar con los españoles principalmente de forma oral.

448E ...Allí en España que te interesaba más sacar buena nota? O aprender a comunicarte en español?

449H Comunicarme con los españoles (2011, Informante H).

369E Tomaste alguna mediada para mejorar? O dijiste bueno estudio y ya está!

370J No no no no! Yo estudiaba más en España ajá | Por la manera de leer Dvd o:: | concentrado en la clase de español ajá | y o hablé con mis compañeras de piso aunque no querían hablar conmigo (risas) broma sí y | ya (2011, Informante J).

196N Porque en España si aprendo más voy a | puedo usar más fuera del aula (2011, Informante N).

3.2.4 ¿Cómo conceptualizan los informantes el error en el aprendizaje de LE en Taiwán y en España?

En relación con el trato del error, dos de los informantes coinciden en que en Taiwán el tratamiento del error por parte del profesor se centraba en su corrección, principalmente para no volver a cometerlo, obtener mejor nota y prepararse para el examen de acceso a la universidad.

383E Sólo corrige el error y no te dice nada

384J Nada | Y si es una práctica de composición ella iba iba a escribir algo que ah! la gramática es mal o buen vocabulario

453J El propósito de estudiar el lengua en Taiwán creo es cómo se dice Inglés! Es para examen para el futuro pero | aprender español en España es como un interés (2011, Informante J).

226N Sí | | Los profesores en Taiwán valoran más el error (-)

248N Ah! Cuando estaba en bachillerato claro que era más importante obtener mejor nota (2011, Informante N).

Respecto al tratamiento del error en España, los tres informantes consideraban que el error influía poco durante sus clases, ya que anteponian la práctica de la lengua mediante la comunicación oral al miedo a cometer errores.

437J No porque yo creía que yo soy extranjera (risas) y si yo comito? Comito un error no pasa nada

453J ...Aprender español en España es como un interés (2011, Informante J).

437H Porque para erasmus no nos importaba la clase en la universidad

439H Entiendes? | Íbamos a la universidad todos eh | para como | hablar con amigos y ver los amigo y ya está | No sólo (risas) para clase (2011, Informante H).

223E Creías | crees que era útil cuando te corregía la profesora?

224N Sí era útil

243E (-) Para ti que es más importante [en España] | sacar buena nota o comunicarte bien?
244N Para mí comunicarme bien (2011, Informante N).

3.2.5 ¿Cómo conceptualizan la motivación en la enseñanza de LE en Taiwán y España?

En sus estudios durante el bachillerato de Taiwán los tres informantes indican que el profesor motivaba poco a los alumnos. No parece que el profesor usase la motivación intrínseca ni extrínseca en los alumnos para animarlos a estudiar la lengua inglesa con excepción de algún comentario puntual.

126J Inglés | Sólo sólo decía: “Ah! Inglés es la lengua más importante del mundo” (risas) Y:: todo el mundo necesita estudiarlo entonces (2011, Informante J).

267E Y:: entonces el profesor explicaba y le daba igual un poco si no estabais atendiendo | si estabais durmiendo | si os aburríais | el no hacía | no cambiaba nada

268N Uhm:: | Creo que no era blanco y negro | si | solamente que intentaba hacer mejor (2011, Informante N).

Como consecuencia, los tres entrevistados señalan su escasa motivación por el inglés durante el bachillerato. Esto quedaba de manifiesto cuando comentan que no prestaban atención o incluso algunos se quedaban dormidos durante las clases.

97H El la la problema es que no nos importaba

98E Ah! No os importaba lo que que hacía el profesor? Por qué?

99H Porque no nos interesa (2011, Informante H).

473J Eh! Qué pasaba mm:: | | Unos estudiantes ya:: están durmiendo en la clase (risas) y y yo voy a tomar chicle? No chicle chicle

475J Chicle para que no duerma no me duerma sí! (risas)
(2011, Informante J).

252N Sí (...) (risas) ahora me acuerdo que estaba siempre durmiendo en la clase (2011, Informante N).

En cambio, en España el ambiente de inmersión durante sus estudios era uno de los factores motivadores para los informantes. De las entrevistas con los tres se deduce que ese contexto los animaba a acudir a clase, a participar y a aprender por su cuenta. El poder interactuar con nativos, participar en sus tradiciones culturales y hacer uso de los recursos en español era parte de su motivación para mejorar la lengua.

477H | | | Eh:: como cuando enseñar estructura normalmente tenemos comidas

480H Que normalmente los españoles comen en Navidad | Entonces tenemos comidas como galletas [comenta entusiasmada]

502H O no no | | O:: puedo eh ver un partido de fútbol y como habla | | como |

507H Más interesante pero no sólo en tienda o biblioteca | Quiero más interesante como | un partido de fútbol o:: ah: : | una parte de alguna película (2011, Informante H).

495E ...Y a ti qué es lo que te motiva para estudiar español?...
496J Aah! Creo que es la diferencia de culturas ajá | Yo tenía muchas muchos amigo en España y especialmente | se llama tandem? Tandem? (2011, Informante J).

286N [...] Una vez nos pidió el profesor unos temas como cantante favorito | Tu cantante favorito y:: | y que más | experiencias de:: de viaje en España
288N Sse Se cambiar mucho de:: de manera de enseñar
289E Claro | Porque esto | Te gustaba a ti participar en estas actividades
290N Normalmente sí
291E Uhm | Entonces | Esto te animaba a seguir estudiando más español?
292N Sí (2011, Informante N).

3.2.6 ¿Qué diferencias culturales perciben los informantes entre la enseñanza de LE en Taiwán y en España?

Dos de los informantes indican que en Taiwán existe un respeto hacia el profesor debido a un mayor distanciamiento con este y su forma de enseñar. De hecho, uno de los informantes lo relaciona directamente con la filosofía de Confucio.

526J No! (risas) Nunca | Nunca en Taiwán | Porque creo que ya | ya está | ya no estamos en la clase ya no tenemos nada relación con el profesor o la profesora
535E Aunque no te guste [la clase en Taiwán] | claro te dice | no puedes decir: “ah! Que rollo! No quiero!”
536J No! No podemos | Es una relación distinto | según Confucione
572J Eeh! Muchos | Por ejemplo uno es | | no sé | que::(risas) pero las morales entre familia o entre profesores (...)
540J Hay que dar respeto a los profesores | Ajá | Y:: por ejemplo | antes cuando estaba en bachillerato tenemos Bow [reverencia]?
548J Y no puedo llamar el nombre del profesor | sino el apellido plus laoshi [profesor] (2011, Informante J).

597E ...Tú crees que eso es importante en Taiwán? | | Respetar al profesor en en clase
598H | | Para mí no quiero cambiar la enseñar del profe
600H Porque no es | | no es la cosa que puedo decidir (2011, Informante H).

Dos de los informantes coinciden en que en España existe una mayor interacción profesor-alumno, ya que el profesor actúa de manera natural, a veces con humor, y ello permite rebajar la presión en clase y tener un trato más cercano con este.

189J Él [el profesor] es como muy humor humor? | Sentido tiene sentido del humor y habla chistes también ajá | a menudo ajá | sí y...
441J Aha aha | Así no hay mucho preson preson (2011, Informante J).

436N Más o menos una relación igual | Pero no sé | Pero eh:: entonces creo que eh:: el programa que estudié era para los estadounidenses
339E Qué diferencias hay con España? | Con Taiwán perdón
340N Pues | mm:: | los profesores españoles | mm:: | le gusta mucho | hablar | Y no hablar | mm::: querían que participáramos (2011, Informante N).

4 Conclusiones

El presente estudio ha presentado las principales creencias de tres estudiantes taiwaneses relacionadas con el aprendizaje de lenguas extranjeras: por un lado, de inglés durante el bachillerato en Taiwán y, por otro, de español a partir de sus estudios de intercambio en España. Aunque se trata de tres casos de estudio independientes, las similitudes entre los informantes en lo que respecta a sus edades, lenguas de estudio y periodo de intercambio reciente en España permiten extraer varias conclusiones sobre sus creencias.

En primer lugar, los tres informantes coinciden en que el principal objetivo durante el bachillerato de Taiwán era obtener buenas notas para prepararse para el examen de acceso a la universidad. Por el contrario, en España los informantes señalan que su principal objetivo era comunicarse en español dentro y fuera del aula.

Todos se consideran autónomos en su aprendizaje, ya que estudian más de lo que se les pide en clase. A este respecto, los entrevistados apuntan que en el bachillerato de Taiwán sus estudios se enfocan hacia la lengua inglesa y su gramática para superar los exámenes; en España, en cambio, lo hacen a través de sus aficiones e intereses en la cultura española.

Por su parte, los tres entrevistados consideran que el error influía poco durante sus clases en España, ya que anteponían la práctica de la lengua mediante comunicación oral al miedo a cometer errores.

Asimismo, se apunta que el profesor en bachillerato no motivaba lo suficiente a los alumnos. Los tres participantes indican que tenían poca motivación por aprender inglés, solamente la de obtener nota y prepararse para el examen de acceso a la universidad. Sin embargo, en España todos coinciden en que el ambiente de inmersión los animaba a acudir a clase, a participar, a aprender por cuenta propia y a poner en práctica lo aprendido fuera de clase.

Por último, la principal diferencia cultural que perciben reside en que en España existe una mayor interacción profesor-alumno, ya que el profesor actúa de manera más cercana, lo que permite una mayor interacción entre ellos y, por tanto, una mayor participación en las clases.

Las diferencias presentadas en estas conclusiones suponen un cambio brusco de los aprendientes desde el aprendizaje de lenguas extranjeras del bachillerato en Taiwán al nuevo contexto de inmersión en España, donde predomina la comunicación oral, lo que *a priori* podría desembocar en dos situaciones diferentes: una en la que se dificultase su aprendizaje de español al no estar familiarizado con la nueva metodología, en la que se focaliza menos el error, los profesores motivan más a sus alumnos, se persiguen nuevos objetivos y existe una mayor interacción profesor-alumno; y otra en la que la mayor motivación que ofrece ese nuevo contexto de inmersión permitiese a los alumnos mostrar mayor interés por su autoaprendizaje y por interaccionar usando el español con las personas que les rodean. De las entrevistas se deduce que los tres aprendientes estaban más motivados en España, estudiaban más y hacían mayor uso del español, lo que indica que en estos tres casos la inmersión resultó positiva para su aprendizaje de ELE.

No podemos obviar el hecho de que estas conclusiones son el resultado de tres casos de estudio, por lo que sería necesario realizar nuevas entrevistas, así como encuestas cuantitativas entre los estudiantes taiwaneses de ELE que avalen si esta tendencia sigue presente en la actualidad.

Por último, este estudio plantea nuevas preguntas de investigación, tales como la influencia del examen de acceso a la universidad en el nivel de expresión oral de los

aprendientes en Taiwán, la importancia de la motivación en ambientes de inmersión, el efecto de los ambientes de inmersión en la percepción del error, la influencia de la cultura de origen en la interacción con los profesores en clase o las dificultades a las que se enfrentan los aprendientes al estudiar en un ambiente de inmersión, donde los factores que influyen en su aprendizaje tienen distinta importancia en comparación con la que tienen durante la enseñanza del inglés en el bachillerato de Taiwán.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ballesteros, G.C. (2000). *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO). Un estudio de caso*. [Tesis doctoral]. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/41408/2/02.CBG_2de6.pdf.
- Cortés Moreno, M. (2013). Expectativas de los alumnos taiwaneses de ELE: una encuesta a principiantes universitarios. *SINOELE*, 8, 42-75. Recuperado de: <http://www.sinoele.org/index.php/numeros/numero-8?id=199&lang=es>.
- Cortés Moreno, C. (2015). Expectativas de los estudiantes taiwaneses de español: una entrevista a principiantes universitarios. *Onomázein*, 31, 66-80. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/287805109_84_2015_Expectativas_de_los_estudiantes_taiwaneses_de_espanol_una_entrevista_a_principiantes_universitarios.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation a literature review. *System*, 23 (2), 165-174.
- Horwitz, E.K. (1988). The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. *The Modern Language Journal*, 72 (3), 283-294.
- Horwitz, E.K. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies. *System*, 27, 557-576.
- Hsieh, S.Y. (2015). La Vulnerabilidad de la propia imagen y la Búsqueda de la perfección lingüística: Condicionantes de la participación oral de los estudiantes taiwaneses en clases de ELE. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 19, 26-41. <https://doi.org/10.26378/rnlac1019281>.
- Hsieh, S.Y. (2016). La influencia de la percepción de la propia competencia lingüística en la participación en la clase de ELE. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 22, 1-21. Recuperado de: <https://marcoele.com/descargas/22/hsieh-percepcion.pdf>.
- Li, X. y Cutting, J. (2011). Rote learning in Chinese culture: reflecting active Confucian-based memory strategies. En L. Jin y M. Cortazzi (Eds.), *Researching Chinese Learners: Skill, Perceptions and Intercultural Adaptations* (pp. 21-42). Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Plata, Díaz, J.L. (2011). *Creencias de tres estudiantes taiwaneses sobre las diferencias existentes entre la enseñanza de lengua extranjera en Taiwán y la de español en España*. [Memoria de máster]. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Riley, P. (1997). BATS'and 'BALLS': Beliefs about talk and beliefs about language learning. *Mélanges Crapel*, 23(1), 125-153.
- Serrano, L. (2007). *Creencias de tres estudiantes surcoreanos de ELE sobre el aprendizaje y la enseñanza de idiomas*. [Memoria de Máster]. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Spradley, J.P. (1979). *The ethnographic Interview*. Florida: Harcourt Brace Jovanovich.
- Westby, C.E. (1990). Ethnographic interviewing: Asking the right questions to the right people in the right ways. *Journal of Childhood Communication Disorders*, 13 (1), 101-111.

El humor como elemento mediador en la coconstrucción de la identidad de grupo-clase

María Sanz Ferrer
Universidad de Barcelona

1 Introducción

Los estudios de neuroeducación afirman que el cerebro necesita emocionarse para aprender y subrayan, asimismo, la importancia de la alegría y del placer en el aula (Mora 2013; Forés *et al.* 2015). Atendiendo a la importancia de los factores afectivos en el aprendizaje de lenguas adicionales, múltiples investigadores han destacado los beneficios de la diversión y el humor en clase (Berk 1996; Pollio y Humphreys 1996; Ramos 2005; Garner 2006; Dewaele 2021); sin embargo, se observa una significativa desconexión entre la relevancia de la diversión y el humor en el aprendizaje y las investigaciones que se ocupan de esta temática (Dörnyei y Ryan 2015).

Uno de los temas menos explorados en relación con la diversión y el humor en el aula de lenguas adicionales es el papel que estos elementos desempeñan en la coconstrucción de la identidad del grupo-clase. El presente trabajo, enmarcado dentro de una investigación doctoral (Sanz-Ferrer 2019), examina la identidad del grupo-clase desde la psicología sociocultural y pone el foco en el humor como elemento mediador. A tal fin, en primer lugar, se procede a exponer el marco teórico y el estado de la cuestión. Seguidamente, se presenta el objetivo y la pregunta de investigación que motivan este trabajo. En el tercer apartado, se desarrolla la metodología empleada, se describe el corpus y se presentan los diferentes instrumentos de obtención y análisis de datos. Tras ello, se exponen distintos ejemplos de análisis de datos y se discuten los resultados. Finalmente, en el último apartado se recogen las conclusiones y se esbozan posibles líneas de investigación ulteriores.

2 Marco teórico y estado de la cuestión

Desde un punto de vista teórico, el presente trabajo se articula en torno a tres conceptos clave: i) humor, ii) mediación e iii) identidad de grupo. El primero de ellos, el humor, se puede definir como “una forma de comunicación en la que hay múltiples significados incongruentes que resultan divertidos de un modo u otro” (Martin y Ford 2007, 5, traducción propia). Siguiendo la propuesta de Shade (1996), el humor puede adoptar diferentes formas que se pueden clasificar en cuatro categorías: a) el humor figurado (ilustraciones), que engloba cómics, caricaturas, dibujos o memes; b) el humor verbal, que hace referencia a chistes, juegos de palabras, sátiras, parodias, ironía, anécdotas y acertijos; c) el visual, que incluye mimo, pantomimas, bromas, gags y payasadas; y d) el auditivo, con ruidos, sonidos e imitaciones.

En el aula el humor tiene importantes efectos positivos: por un lado, la risa y el humor reducen la ansiedad y el estrés de los aprendientes y, además, mejoran la autoestima y la motivación (Ziv 2009). Así, a través del humor, el aprendiente se implica en el proceso de aprendizaje, disfrutando de un espacio social y emocional en el que se siente relajado y, en consecuencia, puede prestar mayor atención a los contenidos de la clase (Berk 1996; Pollio y Humphreys 1996; Garner 2006). Además, en relación con la esfera social, el humor puede tender puentes entre aprendientes y docentes

(Garner 2006). De este modo, el humor puede contribuir a generar un entorno distendido y agradable, muy adecuado para favorecer los procesos de aprendizaje (MacIntyre y Gardner 1989; 1991; Ramos 2005; Robinson y Kakela 2006). No obstante, Garner (2006) advierte que hay que usar el humor con precaución, ya que algunos aprendientes pueden reaccionar de forma negativa a las bromas. Así, lo que puede resultar divertido, irónico o gracioso para alguien, para otras personas puede llegar a ser hiriente. Por este motivo, Garner desaconseja algunas formas de humor como, por ejemplo, utilizar motes para hacer referencia a un estudiante.

El segundo de los conceptos clave es el de la mediación. Para los propósitos de esta investigación, se aborda la mediación desde tres perspectivas: primero, desde las aportaciones de Vygotsky (1978); después, desde la interpretación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2001, 2018); y, finalmente, se define la mediación a efectos del presente trabajo. Vygotsky desarrolla el concepto de *mediación* en un contexto sociohistórico muy particular, en el que la actual Rusia acusaba graves problemas de alfabetización y escolarización. Consciente de los problemas de aprendizaje que afectaban a la población, Vygotsky se propone darle un giro a esa situación tan precaria y construir una nueva sociedad socialista (Wertsch 1998), en la que el aprendiente tenga un papel más activo. Todo esto le lleva a proponer teorías en las que el niño participa de la coconstrucción de significados con otros individuos. En este proceso de coconstrucción, la mediación desempeña un papel clave. Para representar la mediación, Vygotsky se vale de un triángulo y, de esta manera, se pasa del esquema de Piaget —formado por dos elementos (estímulo-respuesta)— a un esquema formado por tres: estímulo (S), respuesta (R) y signo (X), tal y como se muestra en la Figura 1.

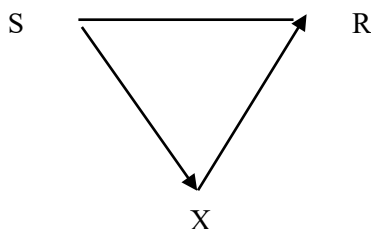


Figura 1. Representación del modelo de mediación vygotskyano (adaptado de Vygotsky 1978)

Pero la mediación es mucho más que un triángulo: la mediación es un proceso que se lleva a cabo cuando un agente (un individuo, un niño o un aprendiente) no logra acercarse por sus propios medios al concepto u objeto que intenta alcanzar y necesita la intervención de un mediador. Uno de los ejemplos citados en la obra de Vygotsky es el del niño que intenta agarrar un biberón que está fuera de su alcance. En el ejercicio de intentar llegar a ese objeto, el niño mueve los dedos. Cuando el padre o la madre lo ve, interpreta ese movimiento como un intento de llegar al biberón. Entonces el padre o madre señala el biberón y se lo da al niño. Tras haber participado de varias situaciones similares (contexto social), el niño va aprendiendo la relación entre el gesto de señalar con el dedo (cuyo significado es socioculturalmente aprendido) y el objeto deseado. Volviendo al esquema representado en la Figura 1, lo que resulta relevante para los propósitos de este trabajo es el hecho de que la relación entre el agente (en este caso, el niño) y el objeto (el biberón) es *indirecta* (y esto queda representado con una línea discontinua). Es decir, el niño, por sus propios medios, no alcanza el biberón. Sin embargo, el mediador (el padre o madre) sí tiene acceso directo tanto al niño como al

biberón (relación directa, representada con una flecha continua). Es por esto por lo que el padre o la madre sí puede intervenir, en tanto que *mediador*, facilitando al niño el acceso a ese objeto.

Aunque en el ejemplo anterior se alude a una figura paternal y a una escena doméstica, muchos autores han trasladado el concepto de mediación de Vygotsky al aula de lenguas adicionales. En su obra, Lantolf y Thorne (2006) mantienen la estructura triangular de Vygotsky, pero en lugar de operar con el concepto de *signo*, objeto de varias críticas (Leiman 1999), desarrollan un constructo formado por conceptos, artefactos y actividades. Asimismo, Lantolf y Thorne ponen énfasis en la interacción entre aprendientes y entre aprendientes y docentes, ya que, desde la psicología sociocultural, la interacción se sitúa en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Swain (1993), por su parte, desarrolla conceptos como el *diálogo colaborativo* (en el que, de nuevo, la interacción ocupa un papel protagonista) y, de manera similar, Swain, Kinnear y Steinman (2011) proponen una definición de *mediación*, que luego recogen North y Piccardo (2016). La mediación, según Swain *et al.*, “es el proceso que conecta lo social con lo individual” (2011, 151, traducción propia). También North y Piccardo inciden en esta dimensión social y señalan que la mediación se lleva a cabo en la interacción entre el individuo y *lo social* (esto es, el grupo).

Tras haber expuesto cómo Vygotsky entiende la mediación y cómo otros autores la han trasladado al aula de lenguas adicionales, se procede a detallar, en segundo lugar, cómo se interpreta la mediación en el *MCER* (Consejo de Europa 2001, 2018), un documento de referencia en el contexto de las clases de lenguas adicionales en el que se enmarca esta investigación. Si bien en la versión de 2001 del *MCER* la mediación ya ocupaba un lugar relevante, en el volumen complementario de 2018 se le otorga aún más importancia. Esto se debe a que el *MCER* se hace eco de las nuevas realidades que se observan en las aulas (cada vez más diversas) y a que, en la actualidad, la mediación se entiende como parte del aprendizaje. Así, en el volumen complementario del *MCER* no solo se hace referencia a actividades de mediación entre lenguas, sino que también se contemplan otras actividades de mediación social, en las que se alude a cuestiones como el liderazgo o los malentendidos entre los miembros de un grupo. En concreto, en dicho volumen complementario se citan tres tipos de actividades de mediación: la mediación de textos, la de conceptos y la comunicación.

Para los propósitos de este trabajo, son de particular relevancia todas aquellas actividades en que se trabajan dinámicas socioafectivas, ya sea en la comprensión de un texto o en la resolución de un conflicto. Todo ello va en línea, a su vez, con lo que North y Piccardo (2016) presentan como *mediación social* (en oposición a la mediación lingüística, a la cultural y a la pedagógica). Y es que, como refieren North y Piccardo, las dificultades en la comprensión entre la gente no deben atribuirse únicamente a cuestiones lingüísticas, sino que pueden deberse a otros motivos: por ejemplo, a las perspectivas de los interlocutores, a sus conocimientos o a sus experiencias. En estos casos, un mediador puede tender puentes para superar las dificultades que se registran en la interacción. A causa de la multiplicidad de interpretaciones a las que está sujeta la mediación y también por la naturaleza multifacética de este concepto, North y Piccardo concluyen que esta área requiere de una mayor investigación.

Finalmente, la manera de entender la mediación en este trabajo parte de las aportaciones de Vygotsky (recogidas por Cole *et al.* 1978) y de Lantolf y Thorne (2006). Sin embargo, dado que el concepto de “signo” que emplea Vygotsky resulta opaco e inasible, en este trabajo no se operará con él. Tampoco se empleará la terminología de Lantolf y Thorne (artefactos, actividades y conceptos), ya que es un

constructo creado *ad hoc*. En su lugar, se operará con los elementos mediadores que emergen del análisis del corpus de este trabajo. A la vez, atendiendo a la compleja naturaleza de la mediación y concordando con North y Piccardo (2016) en que la mediación social requiere de más investigación, con este trabajo se pretende profundizar en los procesos sociales de un grupo de estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) y en su relación con el aprendizaje, concretamente, en términos de la coconstrucción de la identidad de grupo.

Como se ha anticipado, el tercero de los conceptos que conforman el marco teórico es el de *identidad de grupo*. Los grupos nos remiten a la naturaleza social del ser humano, así como a su necesidad de relación (Ryan y Deci 2000). En los estudios sobre grupos existen varios conceptos próximos entre sí (*identidad de grupo*, *sentimiento de pertenencia*, *cohesión de grupo*) y todos ellos encuentran su origen en la necesidad de relación propia del individuo. Algunos de estos conceptos, como el de la cohesión de grupo, se han explorado en mayor profundidad y otros, como la identidad de grupo, han quedado relegados a un segundo plano y han recibido menos atención. Sin embargo, no por ello son menos importantes: como afirma Brown (1998), el sentimiento de pertenencia y la identidad social tienen importantes implicaciones sobre la propia identidad del individuo. Esto se debe a que nuestra identidad social —quiénes somos— está intrínsecamente relacionada con los grupos de los que participamos. Así, una de las consecuencias de formar parte de un grupo es su implicación en cómo nos percibimos a nosotros mismos (nuestra identidad social).

En lo que respecta al grupo-clase, Ehrman y Dörnyei (1998) reflexionan sobre si los individuos que coinciden en el aula pueden considerarse realmente un grupo. Dado que el grupo-clase está sujeto a múltiples normas y a unas dinámicas muy estrictas, es difícil que este pueda desarrollarse de manera orgánica. Sin embargo, y en contraposición a las limitaciones mencionadas, Ehrman y Dörnyei señalan dos características del grupo-clase que sí encajan con las definiciones de *grupo* que se documentan desde la psicología social: por un lado, la interacción entre los miembros del grupo —que es, precisamente, el elemento vertebrador de las definiciones de *grupo* que responden a criterios interaccionistas (Homans 1950; McDavid y Harari 1974; Newcomb 1950; Shaw 1976)— y, por otro lado, en el grupo-clase los alumnos y el docente están orientados hacia unos mismos objetivos. Esto sitúa a los miembros del grupo-clase en una posición de interdependencia con los objetivos, y es esta interdependencia la que diferentes autores enfatizan en sus respectivas definiciones de *grupo* (Hackman 1990; Guzzo y Dickson 1996). A efectos de este trabajo, se concibe el grupo-clase como grupo, tanto por la estructura (conjunto de individuos) como por las dinámicas que se desarrollan en él (roles y normas), los objetivos y la interacción entre los miembros que lo conforman.

A la luz de todo lo expuesto, y aunque tanto en la investigación sobre grupos como en la investigación sobre mediación se han explorado diversos temas de gran relevancia, siguen existiendo preguntas sin respuesta. En concreto, con este trabajo se busca profundizar en la identidad de grupo-clase, un concepto que ha sido poco explorado y que está relacionado con la identidad social de los aprendientes (que determina cómo se ven a ellos mismos y cómo se comportan en el grupo).

3 Objetivo y pregunta de investigación

Tal y como se ha expuesto previamente, este trabajo procede de una investigación más amplia (Sanz-Ferrer 2019; 2021), en la que se recogen con mayor detalle las

preguntas y los objetivos que la motivan, así como el objeto de estudio en el sentido holístico. Sin embargo, y atendiendo a los límites de extensión, el presente trabajo se centra en el papel del humor como elemento mediador en la coconstrucción de la identidad de grupo-clase, por lo que no se profundizará en otros elementos mediadores que se documentan en las investigaciones citadas. Así, la pregunta de investigación sobre la que se articula este trabajo es la siguiente: ¿qué papel desempeña el humor como elemento mediador en la coconstrucción de la identidad de grupo-clase?

4 Metodología

Para poder responder a la pregunta que impulsa este trabajo, se ha llevado a cabo una investigación cualitativa (Creswell y Poth 2018), en la que se ha adoptado una perspectiva émica a fin de dar voz a los participantes de esta investigación. En este apartado se abordan los instrumentos de obtención y análisis de datos, los participantes y los contextos en que estos interactúan.

4.1 Instrumentos de obtención y análisis de datos

Este trabajo constituye un estudio de caso (Duff 2008) en el que se han recogido datos a través de técnicas e instrumentos etnográficos: entrevistas en profundidad (Kvale y Brinkman 2009), *focus groups*¹ (Krueger 1994) y cuestionarios. En la Figura 2 se presenta de una manera sintetizada el proceso de obtención de datos.

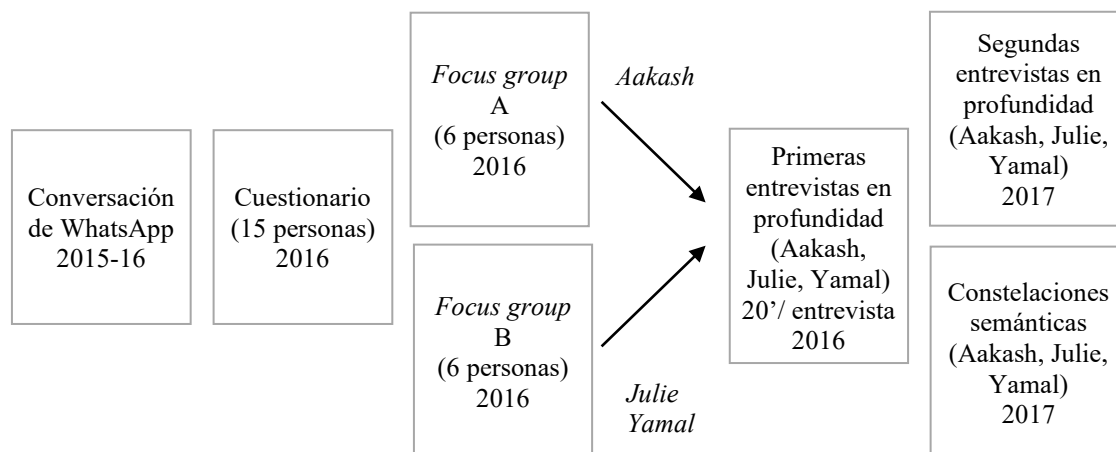


Figura 2. Representación gráfica de las etapas e instrumentos que conforman el proceso de obtención de datos (tomada de Sanz-Ferrer 2021)

A pesar de que en la Figura 2 podría parecer que el proceso de obtención de datos ha sido estático y lineal, en realidad este proceso ha sido muy dinámico. Además, en esta investigación todos los instrumentos se encuentran en constante diálogo e

¹ Se entiende por *focus group* una discusión planificada y diseñada con el fin de que diferentes participantes intercambien sus opiniones. Esta técnica, que se emplea con frecuencia en investigaciones de corte cualitativo, permite observar la influencia que ejercen las opiniones de unos y otros participantes sobre el resto del grupo. Tanto es así que algunos de los participantes llegan a cambiar de opinión (Krueger 1994).

interrelación. De esta forma, con los datos obtenidos a partir de la conversación de WhatsApp, se elaboró el cuestionario; luego, en los *focus groups*, se incluyeron preguntas tanto sobre los datos procedentes del cuestionario como sobre los de los *focus groups*; y para elaborar el guion de las entrevistas semiestructuradas, se tuvieron en cuenta los datos que habían emergido de los cuestionarios, de los *focus groups* y de la conversación de WhatsApp cedida por los participantes de la investigación. De igual modo, al llevar a cabo el análisis y la discusión, se triangularon los datos obtenidos a través de los diferentes instrumentos (Bromley 1986). Este proceso de triangulación, además, permite mitigar los posibles sesgos propios de una investigación cualitativa.

En lo que respecta al análisis, tanto las transcripciones de las entrevistas y de los *focus groups* como la conversación de WhatsApp se cargaron en el programa ATLAS.ti. Con este programa se llevó a cabo una codificación abierta (Strauss y Corbin 1990), línea por línea, hasta haber etiquetado todo el corpus. El proceso de codificación consistió en una lectura exhaustiva de las transcripciones de las entrevistas y de los *focus groups*, determinando si los diferentes elementos que aparecían en las transcripciones eran elementos mediadores. En el caso de que la respuesta fuera afirmativa (es decir, si se trataba de un elemento mediador), se determinaba si era similar a algún otro elemento mediador del corpus —y, en consecuencia, si podían formar parte de la misma categoría—, o si bien se trataba de un elemento distinto. Luego, estos conceptos emergentes se clasificaron y se agruparon bajo un concepto de orden superior y más abstracto, denominado “categoría de análisis”. Al final del análisis, una vez agrupados todos los conceptos en categorías, estas quedaron saturadas (completas), como es propio de la teoría fundamentada.

De acuerdo con las características metodológicas mencionadas, los elementos mediadores son los que emergen del análisis de datos del corpus recabado. Estos elementos mediadores se han organizado en función de los agentes implicados en los distintos procesos de mediación, es decir, quiénes participan de estos procesos: el profesor, los alumnos, ambos o ninguno de ellos. Esta clasificación da lugar a cuatro macrocategorías, en función de si implican la participación o no del profesor y de los alumnos: i) + profesor, - alumnos; ii) + profesor, + alumnos; iii) - profesor, + alumnos; y iv) - profesor, - alumnos.

En el caso del presente trabajo, la atención se centra en uno de los elementos mediadores emergentes del corpus documentado en Sanz-Ferrer (2019; 2021): el humor. Como concepto (Strauss y Corbin 1990), el humor se ubica dentro de la categoría de *imaginario colectivo*. Esta categoría, a su vez, queda subsumida dentro de la macrocategoría “+ profesor, + alumnos” (Sanz-Ferrer 2019; 2021). Es decir, el humor es un elemento mediador coconstruido entre el profesor y los alumnos y consiste en bromas y anécdotas divertidas que forman parte del imaginario colectivo de los miembros del grupo-clase.

Como se ha anticipado, el foco del presente trabajo se pone en el humor como elemento mediador en la coconstrucción de la identidad de grupo-clase. Para ello, es importante comprender las creencias del grupo de aprendientes objeto de estudio con respecto al humor.

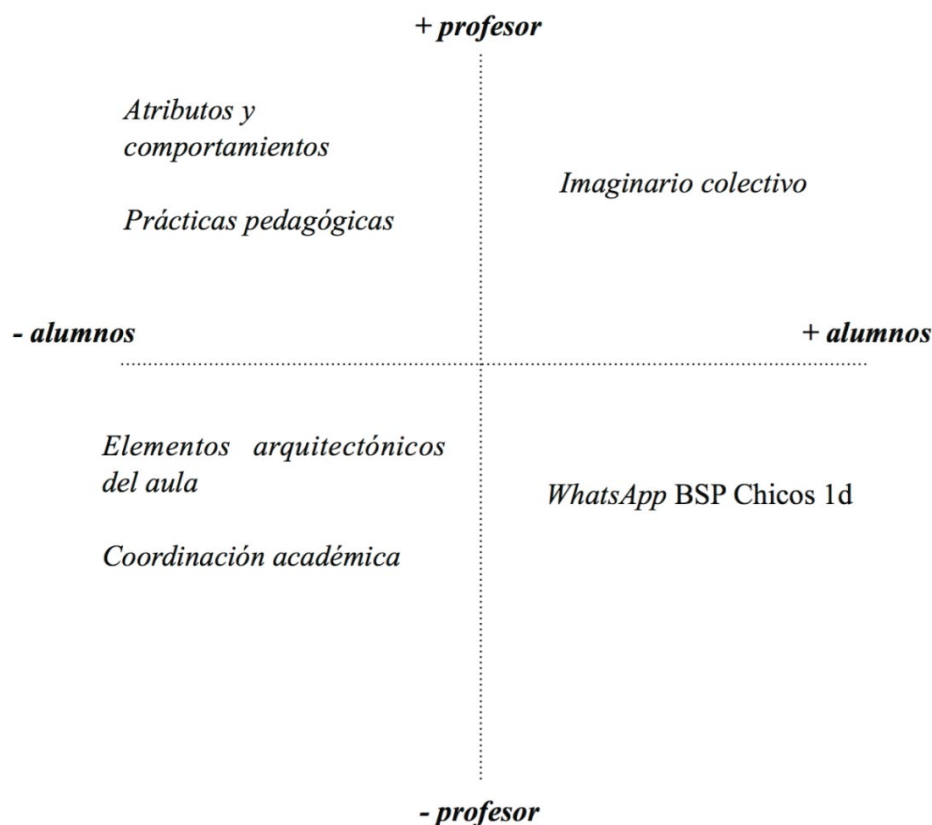


Figura 3. Categorías de elementos mediadores emergentes del corpus (tomado de Sanz-Ferrer 2019; 2021)

4.2 Participantes

Para esta investigación se ha contado con un grupo de 17 estudiantes que se encontraba realizando un máster de negocios (MBA) en una universidad española. Los participantes tenían alrededor de 30 años, contaban con al menos cinco años de experiencia profesional y eran de diferentes nacionalidades. Los 17 participantes confluyeron en un curso intensivo de ELE en contexto de inmersión en Barcelona (España), semanas antes de que empezara su programa de negocios. Estas clases se llevaron a cabo cuando muchos de ellos estaban todavía instalándose en la ciudad en la que iban a pasar dos años cursando sus estudios de posgrado. Por tanto, estos 17 participantes no solo compartían el objetivo de aprender (español y habilidades directivas), sino que también se encontraban en una situación personal muy similar. Desde el punto de vista lingüístico, los participantes eran aprendientes de nivel A1.1 del *MCER* y, para la mayoría, esas eran sus primeras clases de español. Entre ellos, el inglés funciona como lengua de intercambio (idioma requerido por la universidad en la que cursan el máster de negocios).

4.3 Contexto

Los participantes de esta investigación interactuaban en dos contextos distintos. El primero de estos contextos es el aula de ELE, donde pasaban seis horas al día juntos

durante dos semanas consecutivas. Este contexto se regía por las normas de la institución académica, que regula aspectos organizativos tales como los horarios, la densidad de los grupos-clase o los exámenes. En paralelo, los participantes crearon un grupo de WhatsApp al que llamaron “BSP Chicos 1d”; este es el segundo de los contextos en que interactuaban (en el plano virtual). La principal diferencia entre los dos contextos de interacción reside en que su grupo de WhatsApp era ajeno a la institución académica; por este motivo, eran los propios estudiantes quienes lo gestionaban (y el docente no participaba de este grupo).

5 Análisis de datos y resultados

El análisis ha consistido en varios ejercicios de triangulación (Bromley 1986), en los que se han interrelacionado los datos procedentes de los distintos instrumentos de investigación. A modo de ejemplo, se expone, a continuación, una triangulación entre los datos obtenidos a través del cuestionario con los datos que proceden de WhatsApp, de entrevistas en profundidad y de *focus groups*.

En primer lugar, en el cuestionario se pedía a los participantes que describieran con una palabra el grupo de WhatsApp que habían abierto durante el curso de español. De los datos se desprende que la mayoría de las palabras con que los participantes describen su grupo de WhatsApp forma parte del campo semántico del humor. En concreto, 7 de 17 participantes (41 %) relacionan su grupo de WhatsApp con los términos *divertido* —6 participantes— y *bromas* —1 participante—.

En segundo lugar, y como parte de la triangulación, se analizó la conversación de WhatsApp “BSP Chicos 1d” y se constató que había varios intercambios en tono humorístico. Uno de los intercambios humorísticos que se identificaron al analizar el corpus es el que se muestra en el fragmento de la conversación de WhatsApp que aparece recogido en la Figura 4. Para contextualizar este fragmento conviene señalar que estos participantes tenían que realizar un examen de español de nivel A1 del *MCER*, y la parte principal del examen era oral (suponía un 70 % de la nota). En el examen oral tenían que presentarse; luego se les preguntaba por su casa, sus rutinas y sus aficiones. Siendo consciente de la dificultad propia de este examen, uno de los estudiantes, Yamal, interviene en el grupo de WhatsApp dirigiéndose a sus compañeros y proponiéndoles una solución por si se quedan en blanco. Como se observa en la Figura 4, también Aakash se une a este intercambio y propone otras opciones en español (lengua meta).

09/02/15, 16:00:20: Yamal: In the test, if stuck, keep saying, “no te oigo, puedes hablar más alto?”

09/02/15, 16:09:56: Yamal: “That is an interesting question, never thought about that”

09/02/15, 16:26:28: Yamal: Esa es una pregunta interesante, nunca pensé en ello, vamos a pasar a la siguiente pregunta

09/02/15, 16:27:37: Aakash: Que es una pregunta muy interesante, pero es difícil para no explicar. Debemos beber cerveza en lugar

Figura 4. Ejemplo de una situación de coconstrucción de significados

En tercer lugar, y en coherencia con la perspectiva émica adoptada, como parte de la metodología de esta investigación, se entrevistó en profundidad a los participantes. En las entrevistas se les preguntaba por los datos obtenidos a través de otros instrumentos de esta misma investigación a fin de comprender cómo los interpretaban ellos. El

fragmento (1) es un ejemplo de este procedimiento. En él se le pregunta a Aakash qué sucede en el extracto de la conversación de WhatsApp (Figura 4). Durante la entrevista Aakash explica que en ese fragmento le ofrece a Mike una alternativa a la frase que este quería decir en el examen: “sí, pero es difícil [sic] de explicar”.

- (1) AAKASH (...) Entonces Yamal empezó a utilizar el español, y estaba ayudando a todo el mundo y estaba siendo muy gracioso diciendo, vale, ¿sabes? vamos a hacer esto: si...si te quedas bloqueado...Y entonces Mike dice “voy a aprender a decir esto en español” (...)
Yo solo quería...O sea, darle una alternativa (...) En vez de “nunca pensé en ello”...decir... ¿me entiendes? “es una pregunta interesante”...y decir... “me cuesta responder” y luego, y luego, sí... “Deberíamos ir a tomar una cerveza...” (...).

Primera entrevista, 3 de junio 2016, 06'00"-06'19"

Durante la entrevista, y como se observa en el fragmento 1, Aakash enfatiza que el comentario de Yamal en WhatsApp es, sobre todo, gracioso (humorístico). Sin embargo, Aakash también pone de relieve el propósito de este comentario: si bien la examinadora se dará cuenta de que el alumno no ha adquirido los contenidos propios del nivel A1, por lo menos verá que sabe decir una frase en español y, además, tanto la profesora como el alumno se podrán reír. De la reflexión de Aakash se desprende que los participantes encuentran en WhatsApp un espacio en el que compartir bromas e historias que aportan valor al grupo, un valor que está relacionado con su identidad de grupo-clase.

Esta, no obstante, no es la única broma que se documenta en el corpus. Otra de las bromas que emerge del análisis de datos hace referencia al *jamón* como obsequio o símbolo de agradecimiento. En la Figura 5 se puede observar un intercambio entre David, Yamal, Josh, Omid, Ingrid y Julie, en el que bromean sobre regalarle a la examinadora un jamón.

9/4/15, 17:08:45: David: Hahah muyy faciill, how was the exam?
9/4/15, 17:09:12: Yamal: Not bad, I think
9/4/15, 17:24:08: Josh: Better than the oral...I think I need to bring a jamon to [Examiner]. Maybe I can figure out where she lives...
9/4/15, 17:30:01: Omid: Thanks Yamal 😊
9/4/15, 18:10:48: Ingrid: Or you can bring the jamon to school and follow her home (as an alternative...)
9/4/15, 18:43:36: Julie: And say “¿quiero ducharme con tu?” With an eye wink 😊

Figura 5. Ejemplo de situación en clave de humor

Como relata Julie durante la segunda entrevista en profundidad (fragmento 2), la alusión al jamón parte de una broma que se había coconstruido en clase (entre el profesor y los alumnos). De esta manera, la referencia al jamón (en tono humorístico) es una broma que trascendió las paredes de la clase de ELE y llegó al espacio virtual (el grupo de WhatsApp) porque los aprendientes se apropiaron de ella.

- (2) JULIE (...) lo de darle un *jamón* al jefe o al profesor es una broma que habíamos hecho en clase, ¿no? Sí, sí.

Segunda entrevista, 27 de marzo 2017, 46'00"

En referencia a las bromas, Julie señala las oportunidades que estas generan en términos de aprendizaje. Tal y como explica en el fragmento 3, Julie identifica en la conversación de WhatsApp la ocasión para hacer una broma aplicando unos conocimientos que habían aprendido en la clase de español. Para poder intervenir en WhatsApp y hacer esta broma (que, como se ha indicado, procedía del aula de ELE), Julie se apoya en sus apuntes. Todo esto revierte en una oportunidad divertida para la práctica informal del español entre Julie y sus compañeros en WhatsApp.

- (3) JULIE (...) Creo que esto es algo que copié de mis apuntes, sí. Así que...pero, o sea, era el momento adecuado para hacer una broma con lo que habíamos aprendido en clase de español.

Segunda entrevista, 27 de marzo 2017, 53'00''

Como último paso en la triangulación, en el fragmento 4, procedente del *focus group A*, Mike reflexiona sobre el grupo como *comunidad*. En la verbalización de sus creencias, Mike señala que las bromas (humor) son un elemento que hace que los miembros del grupo se sientan exclusivos, es decir, Mike señala que el humor funciona como elemento mediador en la coconstrucción de la identidad de grupo.

- (4) MIKE [el grupo] *es una comunidad*, tienes tus *propias bromas* y te sientes exclusivo, ¿sabes? al grupo. Y...esto añade un grado importante de intimidad, un elemento personal, un vínculo...

Focus group A, 25 de mayo 2016, 47'41''- 48'11''

En esta misma línea, en el *focus group*, Yamal menciona el jamón (de nuevo, en el mismo tono humorístico que Julie) y explicita que esta broma les pertenece (a él y a los demás miembros de su grupo-clase), es decir, es algo que les es propio. Esto queda reflejado en el fragmento (5):

- (5) INV Bueno, ahora me gustaría hablar de ejemplos específicos, como *jamón*
YAMAL (...) Pues...((*se ríe*)) era algo nuestro. (...) Vale, ¿jamón? ((*expande las manos en gesto de ofrecimiento*)). ¿Sabes? Como...para agradecer [al examinador] que nos aprobara el examen. Así que era una broma.

Focus group A, 25 de mayo 2016, 47'41''- 48'11''

En la Figura 6 se muestra el proceso de triangulación que se ha llevado a cabo para examinar el papel del humor en la coconstrucción de la identidad de grupo-clase en el presente trabajo. Partiendo de la conversación de WhatsApp “BSP Chicos 1d” (a), donde se observa una interacción en clave de humor, se elabora un cuestionario en el que se pregunta a los participantes de la investigación por su grupo de WhatsApp y su grupo-clase (b). De los datos del cuestionario emergen términos como *divertido* o *bromas* para describir al grupo de WhatsApp “BSP Chicos 1d” (a). Posteriormente, se entrevista en profundidad a los participantes de la investigación (c) y se les pregunta cómo interpretan algunos de los fragmentos de la conversación de WhatsApp; en concreto, se les pregunta cómo interpretan los fragmentos que aparecen recogidos en las Figuras 4 y 5 de este trabajo. A través de las verbalizaciones de los participantes

entrevistados, se entiende que en WhatsApp bromean acerca del examen de español y de elementos culturales, como el jamón. Con estas bromas, los participantes coconstruyen una estrategia de evitación en contexto de examen basada en el humor (Shade 1996), tal y como queda expuesto en el *focus group* (d).

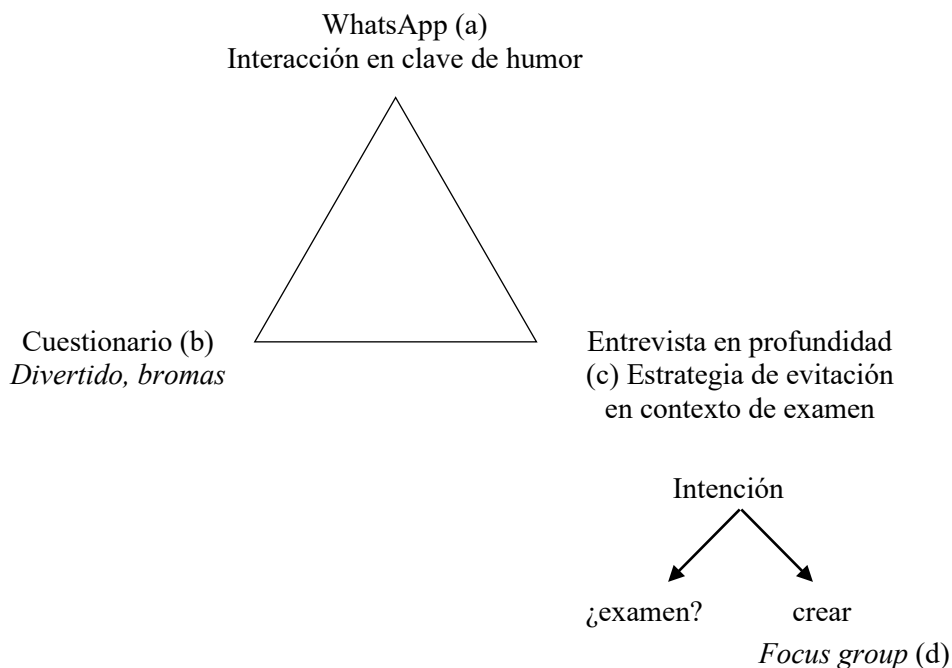


Figura 6. Representación de la triangulación analizada, a partir de datos procedentes de la conversación espontánea en WhatsApp, el cuestionario y la entrevista en profundidad

6 Conclusiones

Con este estudio de caso se constata que el humor funciona como elemento mediador en la coconstrucción de la identidad de grupo-clase en el aula de ELE de la que proceden los datos. De este modo, a través de bromas se forja un vínculo entre los miembros de la comunidad, que se sienten exclusivos por compartir ese lenguaje humorístico. Cuando los participantes verbalizan la importancia del humor en su relación como grupo-clase (comunidad), especifican que las bromas que les son propias les *identifican*; es decir, forman parte de su identidad de grupo. Los resultados de este trabajo van en línea con otras investigaciones que señalan los beneficios del humor y de un entorno distendido en el aula (MacIntyre y Gardner 1989; 1991; Berk 1996; Pollio y Humphreys 1996; Ramos 2005; Garner 2006; Robinson y Kakela 2006). Todo esto redundaría en un entorno agradable, cohesionado, motivador y óptimo para el aprendizaje. A pesar de que en la literatura consultada se remarca la importancia del humor en el aula esta no aparecía documentada como elemento mediador en la coconstrucción de la identidad de grupo. Como posibles líneas de investigación ulteriores, sería interesante profundizar en las formas de humor (Martin y Ford 2007) que más favorecen el desarrollo de la identidad de grupo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berk, R. (1996). Student ratings of ten strategies for using humor in college teaching. *Journal on Excellence in College Teaching*, 7(3), 71-92.
- Bromley, D.B. (1986). *The case-study method in psychology and related disciplines*. Chichester: Wiley.
- Brown, R. (1998). *Group processes: Dynamics within and between groups*. Cambridge: Basil Blackwell.
- Cole, M. et al. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, Secretaría General Técnica del MECD- Subdirección General de Información y Publicaciones/ Anaya.
- Consejo de Europa (2018). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional/ Instituto Cervantes.
- Creswell, J.W. y Poth, C.N. (2018). *Qualitative inquiry research design. Choosing among five approaches*. Nueva York: Sage Publications.
- Dewaele, J.M. (2021). Enjoyment. En S. Li, P. Hiver y M. Papi (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition and individual differences* (pp. 190- 206). Londres: Routledge.
- Dörnyei, Z. y Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Londres: Routledge.
- Duff, P. (2008). *Case study research in Applied Linguistics*. Nueva York/ Oxon: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ehrman, M. y Dörnyei, Z. (1998). *Interpersonal dynamics in second language education*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Forés, A., Gamó, J.R., Guillén, J.C., Hernández, T., Lligoiz, M., Pardo, F. y Trinidad, C. (2015). *Neuromitos en educación. El aprendizaje desde la neurociencia*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Garner, R.L. (2006). Humor in pedagogy. *College Teaching*, 54(1), 177-180.
- Guzzo, R.A. y Dickson, M.W. (1996). Teams in organizations: Recent research on performance and effectiveness. *Annual Review of Psychology*, 47, 307-338.
- Hackman, R.J. (1990). *Groups that work (and those that don't). Creating conditions for effective teamwork*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Homans, G. (1950). *El grupo humano*. Buenos Aires: Eudeba.
- Krueger, R.A. (1994). *Focus groups: A practical guide for applied research* (2.ª Ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kvale, S. y Brinkman, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2.ª Ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Lantolf, J.P. y Thorne, S. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Leiman, M. (1999). The concept of sign in the work of Vygotsky, Winnicott and Bakhtin: Further integration of object relations theory and activity theory. En Y. Engeström, R. Miettinen y R. Punamäki (Eds.), *Perspectives of Activity Theory* (pp. 209-221). Cambridge: Cambridge University Press.
- MacIntyre, P. y Gardner, R. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39(2), 251-275.
- MacIntyre, P. y Gardner, R. (1991). Language anxiety: Its relation to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41, 513-534.
- Martin, R. y Ford, R. (2007). *The psychology of humor. An integrative approach*. Cambridge: Elsevier Academic Press.
- McDavid, J. y Harari, H. (1974). *Psicología y conducta social*. México: Limusa.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.

- Newcomb, T. (1950). *Manual de Psicología Social*. Buenos Aires: Eudeba.
- North, B. y Piccardo, E. (2016). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Pollio, H.R. y Humphreys, L.W. (1996). What award-winning lecturers say about their teaching. *College Teaching*, 44(3), 101-106.
- Ramos, M.^a C. (2005). *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas*. [Tesis doctoral]. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Robinson, C.F. y Kakela, P.J. (2006). Creating a space to learn. A classroom of fun, interaction, and trust. *College Teaching*, 54(1), 202-206.
- Ryan, R.M. y Deci E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sanz-Ferrer, M. (2019). *La mediación en la coconstrucción de la identidad de grupo y el sentimiento de pertenencia. Una aproximación a creencias de aprendientes de ELE*. [Tesis doctoral] Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Sanz-Ferrer, M. (2021). *Mediación y procesos afectivos en el aula de ELE: El desarrollo de la identidad de grupo-clase y el sentimiento de pertenencia* (Colección Monografías, 25). Madrid: ASELE.
- Shade, R. (1996). *License to laugh. Humor in the classroom*. Westport: Teacher Ideas Press.
- Shaw, M.E. (1976). *Dinámicas de grupo. Psicología de la conducta de los pequeños grupos*. Barcelona: Herder.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2.^a Ed.). Londres/ Nueva Delhi: Sage Publications.
- Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *Canadian Modern Language Review*, 50(1), 158-164.
- Swain, M., Kinnear, P. y Steinman, L. (2011). *Sociocultural theory in second language education. An introduction through narratives* (2.^a Ed.). Bristol/ North York: Multilingual Matters.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes* (M. Cole, J. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman, Eds.). Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, J.V. (1998). *Mind as action*. Oxford: Oxford University Press.
- Ziv, A. (2009). The social function of Humor in Interpersonal relationships. *Society*, 47(1), 11-18.

Humorismo en clases de español a través de viñetas y microdiálogos en tiempos de confinamiento

Teresa-G. Sibón-Macarro
Universidad de Cádiz

1 Introducción

La empatía y el buen humor fueron el caldo de cultivo de nuestras reflexiones sobre el humorismo en unas sesiones de español como lengua extranjera (ELE), junto con la conjugación de emociones y creatividad en ristra de sonrisas al servicio de la enseñanza del español. La fuente de información experiencial a este respecto procede de un equipo de profesionales de español procedente de diversas partes del mundo, cuyas alianzas en red durante la pandemia proporcionaron sugestiva información sobre las sinergias tanto en las aulas como en las reuniones virtuales.

En cuanto a la metodología, en un primer paso, se revisaron las propuestas de innovación educativa que favorecieran la adaptación curricular en dichos tiempos de pandemia y que preservaran la calidad de la enseñanza sopesando la perspectiva emocional y socio-afectiva. Se contó con el complementario apoyo en recursos digitales. A continuación, se seleccionaron los contenidos nocio-funcionales que están vinculados con el foco cultural mencionado. De ahí, por un lado, se analizó un corpus de viñetas y microdiálogos que reflejaban ese humorismo tan característico de la cultura española; por otro, se describieron sugerentes ludoactividades en red. Se fue centrando la indagación en el sugestivo juego de contexto y cotexto que, en un instante visual, cada lector imbricaba desde las competencias lingüísticas y estratégicas. De esta manera, el humorismo sostenía las estrategias a favor del bienestar digital en esos momentos (González Verdejo 2003; Hidalgo *et al.* 2021), mientras se activaba la asimilación de aspectos de la cultura española desde la clave de humor.

Inmersos en un contexto COVID-19, los principales resultados de estas propuestas en aula virtual se vertieron sobre estrategias didáctico-lúdicas, desde las bases lingüísticas, con el análisis de viñetas y la variedad de opciones de reflexión sobre las intenciones comunicativas. Asimismo, se redescubrió la eficacia de esa conjugación de textos breves con sus respectivas imágenes. El descubrimiento de la interpretación de las viñetas quedaba abierto a su intuición, su perspectiva de creatividad, a partir de la activación de los saberes interiorizados de manera inductiva.

2 Objetivos

Una vez revisada la información, y desde la perspectiva del diseño curricular del Instituto Cervantes desde el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* (Consejo de Europa 2002), se fijaron los siguientes objetivos generales:

1. Aproximarse al concepto del humorismo en la cultura hispanohablante.
2. Recoger viñetas y microdiálogos creados en torno al confinamiento.
3. Diseñar estrategias para identificar los recursos lingüísticos y para descubrir esos “querer decir” de dichos textos difundidos en estos meses.
4. Favorecer el bienestar digital con una adaptación y afianzamiento de estrategias para la comunicación didáctica en clases de español.

Estos objetivos generales del punto de partida se fueron concretando en los objetivos específicos de la propuesta didáctica, los cuales quedan cifrados en los siguientes contenidos:

1. Contenidos temáticos: humor y humorismo en la lengua y cultura españolas.
2. Contenidos léxicos y gramaticales: frases hechas, desvíos fono-simbólicos, relaciones léxico-semánticas, vocabulario específico en torno a este campo semántico.
3. Contenidos funcionales: identificar y describir manifestaciones de humor en viñetas gráficas y tiras cómicas, y describir las inferencias del contexto supuesto en el cotexto explícito.
4. Contenidos procedimentales: a través de la concreción de la propuesta didáctica en seis propuestas:
 - 4.1 Primeros pasos y puesta a punto inicial.
 - 4.2 Dos pasos en clave de humor.
 - 4.3 El color del humor en el español de España.
 - 4.4 Cada oveja con su pareja.
 - 4.5 Pictogramas en las infografías.
 - 4.6 Descubre su don.

En los siguientes apartados se describen cada una de las ludoactividades atendiendo a la secuenciación que fue prevista.

3 Contexto y antecedentes

Una de las consecuencias de la reciente situación COVID-19 fue la creación de plataformas internacionales de profesores de español en las cuales se iban poniendo en común las evidencias, los indicadores curriculares, los supuestos didácticos. Poco tiempo después, y como eficaz “desintoxicación”, el humor fue emergiendo en diversas formas, de manera explícita o desde un sugestivo “entre líneas”, según la versión digital de las plataformas y el número y el perfil de personas que las integraron.

3.1 Un antecedente no formal de la propuesta didáctica provino de la fuente de información experiencial de un equipo de profesionales comprometidos con la enseñanza de español, procedentes de diversas partes del mundo y de contextos educativos bien diferentes: Holanda, Suiza, Reino Unido, Perú y España. La conformación del grupo se debió al encuentro y a la participación en congresos y simposios de ELE en España. La plataforma recurrente fue WhatsApp, aplicación que permite chat e intercambio de documentos, audios, imágenes y vídeos.

3.2 Una segunda fuente de información, igualmente no académica, provino de las recopilaciones que se fueron recogiendo a lo largo de los años siguientes desde el comienzo de la pandemia en España y la aplicación de los protocolos de confinamiento (años 2020 y 2021). Estas viñetas fueron publicadas bajo títulos como “Humor gráfico en tiempos de coronavirus”¹, “Humor Gráfico en tiempos de coronavirus”², “Humor en tiempos de COVID”³, “El rinconero Javier realiza unas viñetas humorísticas sobre la

¹ www.gobiernodecanarias.org [14-11-2020].

² www.granadahoy.com [14-5-2021].

³ www.laregion.com [26-6-2020].

situación”⁴ y “Humor gráfico en tiempos de coronavirus. El dibujante Urtu nos ofrece otra visión de la actualidad”⁵.

3.3. En un tercer paso, se buscaron cuáles eran las referencias al humor como manifestación de la cultura en lengua española en el último recorrido curricular propuesto por el Instituto Cervantes, a la luz del revisado *MCER*. Visto lo cual, se constató que se incluían algunas referencias al humorismo o al humor identitario de la cultura en lengua española entre los objetivos-contenidos y en la metodología.

Así, fueron encontrados y enumerados esquemáticamente dentro del punto “4. Los valores, las creencias y las actitudes respecto a factores como los siguientes: Clase social [...] Religión, Humor” (Consejo de Europa 2002, 100); en la descripción de “Las competencias del usuario o alumno”, dentro de la tabla titulada “Adecuación Sociolingüística”, en el nivel C1 de aprendizaje, cuando recoge al final de esa fila: “Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico” (*ibid.*, 119). En la última edición del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, versión digital en línea), se recogía en las tácticas y estrategias pragmáticas 1.8.1 o en 2.1.2, en “1.3. Géneros de transmisión escrita. (R) (P): recepción y producción; (R): solo recepción; (P): solo producción”, lo cual se concreta para el nivel B2 como sigue:

Anuncios publicitarios con limitaciones relativas al uso de la lengua (sobrentendidos de tipo cultural, uso irónico o humorístico) (R)

(...). Cuentos, con limitaciones relativas a la complejidad de la trama y el uso literario de la lengua (sobrentendidos de tipo cultural, uso irónico o humorístico) (R)

También se refleja en los ítems de uso como “Utilizar el sentido del humor”.

En los contenidos, por tanto, se conjugaron variables en la percepción de la conducta, de las emociones y del pensamiento, junto con variables sobre su reflejo en la lengua y la cultura españolas. Esto hizo pensar que el grado de dificultad en la interpretación de estas viñetas y estos micromensajes o microdiálogos debería conllevar el que fueran diseñadas las propuestas didácticas para su utilización en las sesiones finales de un consolidado nivel B2 o ya en C1 o C2. Si bien, el juego de la interpretación a partir de la intuición bien podría adaptarse para alguno de los perfiles de aprendices de un nivel B1 en el marco de español para fines específicos⁶.

3.4. A continuación, se hizo una búsqueda entre las publicaciones recientes sobre lo significativo que había sido la aplicación de parámetros de humor a la luz de reflexiones y prácticas precedentes sobre esta cuestión en la red (Padilla García 2010; Ruiz Gurillo 2014; Fernández Poncela 2017; Linares Bernabéu 2017; Montañés Sánchez 2018; Alonso Zarza *et al.* 2019; Hernández Ayala y Ruiz Cabrera 2020), así como en publicaciones de anteriores congresos de ASELE (González Verdejo 2003; Iglesias Casal 2006). El abanico de la enseñanza del español resulta ser más amplio de lo que a primera vista pudiera parecer, pues no solo es español como lengua extranjera (Alonso

⁴ www.rioja2.com [6-5-2020].

⁵ www.rioja2.com [8-5-2020].

⁶ Estamos pensando en esos módulos sobre expresión escrita para quienes ya son hablantes de español y, sin embargo, no dominan la expresión escrita, tal es el caso, por ejemplo, de situaciones de aprendizaje idiomático en antiguas colonias españolas (las experiencias didácticas en Tánger, Marruecos) o entre quienes forman parte de la comunidad de personas sordas, hablantes en lengua de signos española, que participan en aulas de escritura en español (las experiencias didácticas en Asociaciones de Personas Sordas de Jerez de la Frontera [APESORJE] y con alumnado de la Universidad de Cádiz, Cádiz, España).

et al. 2019), sino que también entran las otras realidades de la enseñanza del español como segunda lengua en comunidades bilingües o el español para fines específicos con un enfoque de refuerzo en alguna de las destrezas en casos de personas con algún tipo de disfunción (Sibón-Macarro 2019) o entre personas en riesgo de exclusión social (por ejemplo, en el Proyecto HU-CI de 2017⁷).

4 Propuesta didáctica

A través del mencionado grupo internacional de docentes, fue posible aproximarse a muy distintas experiencias que acogían la tensa situación en tiempos de COVID-19 con un punto de vista impregnado del prototípico humorismo en lengua española. Se tamizó la propuesta en virtud de la claridad de la recurrencia simbólica y desde el rasgo de aplicabilidad didáctica que le haga susceptible de ser introducido en las aulas de español como lengua extranjera o para fines específicos. Por ello, se perfilaron dos premisas generales que sustentaron el diseño de la propuesta didáctica y el elenco de posibles actividades.

1. Análisis de un corpus de viñetas y microdiálogos que reflejasen ese humorismo tan característico de la cultura española en el entorno COVID-19.
2. Descripción de elocuentes y sencillas ludoactividades en red.

A partir de este punto, se consideró que se estaba en condiciones de reconocer el seguimiento propuesto con una presentación del contenido temático-cultural al comienzo y una aplicación de pautas de autoevaluación como cierre de la secuencia (con rúbricas compartidas). Recuérdese que se propone una experiencia abierta y en formato revisable.

4.1 Primeros pasos y puesta a punto inicial

Habitualmente, una de las secciones en las que se suele dividir la clase de español se vuelca en la activación de estrategias conversacionales y, por ello, se procuraron a los aprendices recursos para desinhibirse conjugando el proceso con los retos de corte lúdico.

Con la intención de conocer cuál era el punto de partida del grupo antes de iniciar la propuesta, se presentó un juego al que pueden participar con su teléfono móvil. Consiste en que los componentes del grupo de aula utilicen un generador de nube de palabras y expresiones (por ejemplo, Mentimeter; Educación 3.0 en 2021) para poner en común su bagaje léxico en torno a los conceptos *humor* y *bienestar*. De suyo, en una revisión de vocabulario no existe propiamente el desarrollo de ninguna destreza lingüística comunicativa oral o escrita dominante. Aunque algo ramificado y amplio, lo que sí se crea es un campo semántico con el léxico compartido, que se va comentando y enriqueciendo a lo largo de las actividades siguientes.

Se recomienda compartir pantalla con los destinatarios para observar el resultado de la nube. Si hubieran sido sesiones presenciales, bastaría con la proyección de la nube de palabras y expresiones en una de las paredes del aula para favorecer la percepción del vocabulario nuevo de manera visual y auditiva (con la opción de incorporar los

⁷ Proyecto HU-CI. El sentido del humor como herramienta de humanización [3-8-2017]. Recuperado de: <https://proyectohuci.com/es/el-sentido-del-humor-como-herramienta-de-humanizacion/>.

vocablos con sus respectivos signos en lengua de signos española)⁸. De esta forma, se asimilan mejor los usos desviados del lenguaje ordinario en clave de humor y en contexto lúdico.

A continuación, cada estudiante presenta en el aula lo que ha encontrado en las redes desde la semana anterior a llevar esta propuesta al aula, justificando su selección y quedando abierto al debate. Este segundo paso contribuye a la creación de un imaginario relacionado con el mencionado contenido temático. Se materializa sobre el desarrollo de la destreza lingüística oral o signada: expresión, al comienzo; comprensión y expresión durante el posible debate (discurso en alternancia de turnos). Pasamos a exponer cada caso en presente habitual por otorgar del rasgo de cercanía a la propuesta didáctica.

4.2 Dos pasos en clave de humor

A través de la aplicación, los docentes comparten previamente un muestrario de viñetas y microdiálogos que puedan ser reconducidos al juego con una llave que alza quien tenga la respuesta de uno de los dos (Imagen 1).

Lo primero que se debe hacer es dividir en dos grupos a toda la clase; así, en una ratio de 18 personas, los equipos quedan con un máximo de 9 personas (teniendo en cuenta alguna esporádica ausencia). Luego, se explica con un ejemplo en qué va a consistir la ludoactividad. Asimismo, se indica que hay un tiempo de respuesta medido con un reloj de arena y que se ganan puntos por quien acierte el reto para su equipo.

La meta se vincula con el plan de fomento del libro: la lectura y la escritura, por lo cual el equipo ganador elige el título del cuento que se lee al final de la actividad como premio. De dichas lecturas saldrán los contenidos nocio-funcionales que contribuyen al refuerzo de los aprendizajes; es por ello por lo que el elenco de obras ya fue previsto con anterioridad. Únicamente el portador de la llave es quien puede hablar para dar su respuesta, de ahí que cada equipo elija su persona líder como portavoz.



Imagen 1. En clave de humor ¡Uno! y ¡Dos!

Según lo expuesto, se explican los dos pasos siguientes:

1. Descubrimiento de la causa – Descripción del efecto > Causa: en qué se basa la broma. Efecto: para suscitar una sonrisa o una carcajada.
2. Damos la vuelta a la tortilla o lo emulamos > Consiste en la aplicación del juego del espejo (lo contrario) o el de imitación (lo mismo). Por ejemplo:

⁸ En esos casos en los cuales no se pudo compartir pantalla por alguna razón, se remitió por correo electrónico. En las sesiones presenciales, si no se dispone de proyector ni pizarra digital o dispositivo similar, la cartelería de aula también funciona; por ejemplo, con el uso de una sugerente infografía que muestre dicho vocabulario resultante de la confección de la nube creada con los teléfonos móviles. Se pueden compartir infografías procedentes de los bancos de recursos de español.



Imagen 2. Muestrario.6

Hipótesis para el Muestrario.6:

1. Descubrimiento de la causa – Descripción del efecto > Causa: la personificación en dos iconos COVID de un microdiálogo burlón. Efecto: descubrimiento del comportamiento inconsciente que no tiene en cuenta las repercusiones de la falta de cuidado.
2. Damos la vuelta a la tortilla o lo emulamos > Consiste en la aplicación de:
 - El juego del espejo (lo contrario): la tijera se orienta a acabar con ese par de personajes verdes.
 - El de imitación (lo mismo): la inauguración de un mercadillo sin pautas para evitar las aglomeraciones.



Imagen 3. Muestrario.18

Hipótesis para el Muestrario.18:

1. Descubrimiento de la causa – Descripción del efecto > Causa: gratitud de los adultos hacia los menores por soportar bien el estar confinados en sus casas. Efecto: reclaman que el premio se ubique en un parque con la confianza de disfrutar del aire libre.
2. Damos la vuelta a la tortilla o lo emulamos > Consiste en la aplicación de:
 - El juego del espejo (lo contrario): monumento a los padres por acompañar a los menores en el seguimiento de las tareas del colegio en casa.
 - El de imitación (lo mismo): creación de una ludoteca en la ribera de un río o en la orilla de una playa.



Imagen 4. Muestrario.31

Hipótesis para el Muestrario.31⁹:

1. Descubrimiento de la causa – Descripción del efecto > Causa: límite del número de personas a seis convivientes en un domicilio. Efecto: echar a quien se quede fuera o el último en llegar a dicho domicilio.
2. Damos la vuelta a la tortilla o lo emulamos > Consiste en la aplicación de
 - El juego del espejo (lo contrario): el que se queda fuera un día es el único que se queda dentro al día siguiente.
 - El de imitación (lo mismo): reubicación de esos familiares que quedan fuera en hoteles de cinco estrellas.

La destreza lingüística dominante es la expresión oral (o signada, en su caso). Al ser las respuestas abiertas, cuentan con un par de minutos para pensar y darle la llave a la persona del equipo que haga de portavoz en cada propuesta del muestrario.

Se sugiere invertir no más de cinco minutos por cada una de estas propuestas del muestrario y se calcula el uso de entre tres y cinco imágenes para cada sesión de aula, no las mismas en todas las líneas del nivel de aprendizaje idiomático.

Se recuerda que conviene tener en cuenta que no todas las imágenes del muestrario corresponden al mismo grado de dificultad, por lo que se invita, en consenso con el equipo docente, a clasificarlas por niveles y por contenidos léxicos y gramaticales. Resulta muy útil tras cada práctica anotar en la ficha de la ludoactividad la experiencia y adjuntarla a esta carpeta del banco de recursos “Viñetas y microdiálogos en tiempos de confinamiento”. Eso ayuda a ganar en eficiencia, pues beneficia la asimilación de un determinado elenco de los saberes de lengua y sobre las competencias lingüísticas y comunicativas.

4.3 El color del humor en español de España

En este caso se les pide un movimiento para indicar si se trata de humor blanco, negro, amarillo, verde, violeta, rosa. Para ello, el docente se sirve de un par de columnas que se han de relacionar entre sí después de la explicación del color que clasifica los tipos de humor. Se le dan unos cinco minutos para esta tarea calificada como de refuerzo. El resultado se asocia según la siguiente hipótesis de la Tabla 1.

⁹ Según el entorno cultural de los aprendices de español, se puede optar por otra viñeta similar que no incluya palabras malsonantes o por modificar el texto origen por otra que supla dicho uso.

(1) Humor blanco	inocente o infantil
(2) Humor negro	sarcástico o mal intencionado
(3) Humor amarillo	referente a las actuaciones de la prensa amarilla o de cotilleo
(4) Humor verde	relativo al sexo
(5) Humor violeta	relativo a temáticas sobre lo femenino, las mujeres y las niñas
(6) Humor rosa	de fondo romántico o dulzón
(7) Humor rojo ¹⁰	basado en el cariño y la empatía
(8) Humor marrón ¹¹	requiere conocimientos específicos de la literatura o de cualquier otra manifestación de arte de la zona

Tabla 1. Colores para clasificar los temas del humor

Los carteles que se alzan tienen forma de raquetas de tenis de mesa; el fondo es del color que se indica: en el anverso se lee la palabra *humor* y en el reverso, la palabra que denomine el color de base.

Se establece un tiempo para pensar (30 segundos máximo) y se puede recurrir a cualquier fórmula en tres pasos (contar en orden inverso o decir *¡preparados!*, *¡listos!*, *¡ya!*) para que puedan alzar la megapiruleta con su respuesta.

La destreza lingüística dominante es la comprensión lectora, puesto que se proyecta la imagen y luego se decide por cuál optar sin mediar, en principio, ninguna otra comunicación.

Queda abierta, si se quiere, la opción de suscitar un diálogo, en formato de defensa de propuesta, para quienes deseen exponer la razón por la que no están de acuerdo con la respuesta correcta; se genera así una segunda parte en la ludoactividad, en la cual sí habrá un dominio de la expresión oral o signada.

4.4 Cada oveja con su pareja

En este caso, se relaciona la motricidad con la comunicación a través de la percepción visual¹². Se da un tiempo para la proyección de las imágenes del muestrario y su lectura (o audiotexto de apoyo en atención al alumnado con disfunción visual). Se trabaja con los estudiantes su capacidad de síntesis a partir de lo comprendido en la lectura (comprensión lectora) o en el audiotexto (comprensión auditiva).

Se reparten, por un lado, unos dorsales con la idea de humor y, por otro, otras viñetas con el perfil del protagonista. Véanse los ejemplos de las imágenes 5 y 6:

¹⁰ El humor rojo fue añadido tras la actividad debido a que algunas viñetas no encajaban bien en ninguna de las anteriores.

¹¹ El humor marrón se originó por imitación de los “quesitos” que se completan en un conocido juego de mesa llamado Trivial.

¹² En caso de alumnado con disfunción visual se pactará un sonido en relación con los colores o la textura de un objeto que sea del color de ese humor. Hay que replantearse la forma de realización, pues el audiotexto explicativo no es exclusivo de este perfil de alumnado y requiere más tiempo, incluso si el texto fuera transcrito al braille.


 <p>matador.</p>	<p>Hipótesis Muestrario.26 – Pareja de dorsales:</p> <p>Dorsal 26a, tendrá la imagen de san Pedro con mascarilla recibiendo a niños que suben al cielo.</p> <p>Dorsal 26b, la creación de neologismos que descubren problemas de siempre.</p>
---	---

Imagen 5. Muestrario.26

 <p>Vinetas de 'Conviéndonos 19 días', de David Ramirez. / DAVID RAMÍREZ</p>	<p>Hipótesis Muestrario.17 - Pareja de dorsales:</p> <p>Dorsal 17a, tendrá la imagen de consuelo del interlocutor que habla con un allegado contagiado.</p> <p>Dorsal 17b, el uso de un tono amigable en una conversación sanadora.</p>
--	---

Imagen 6. Muestrario.17

Estos dorsales se preparan en un seminario previo, bien en las sesiones de formación del profesorado de español o bien en algunas de las periódicas charlas coloquio de reciclado y refuerzo. A falta de esta opción, y si las clases de español están integradas en una escuela o en un colegio, bien pueden haber sido elaborados por la Asociación de Madres y Padres (AMPA) del centro educativo. Si lo confeccionan los mismos estudiantes de español, es preferible que sea en un intercambio del grupo de aula A del B1 o del C1 con el correspondiente grupo de aula B o, de lo contrario, la ludoactividad perderá la magia del aprendizaje por descubrimiento¹³.

4.5 Pictogramas en las infografías

Se juega con esas mil palabras que son suplidas por las imágenes y que han rodado por la cartelería; van a conformar el cuño de pictogramas cargados del simbolismo que lo caracteriza¹⁴.

Previamente, se prepara esa búsqueda de infografías COVID-19 de manera individual en sus casas y, luego, se realiza la puesta en común, en grupos de unas tres o cuatro personas.

¹³ Entiéndase por “grupo de aula” lo mismo que “línea” por cada curso (por ejemplo, 3.º A y 3.º B en Primaria).

¹⁴ Por citar algún ejemplo, en el caso de imbricarlo con atención a la diversidad véase en la web: <https://www.plenainclusion.org/publicaciones/buscador/infografia-informacion-sobre-el-nuevo-coronavirus-lectura-facil/>, de Servicio Adapta Asturias - Plena inclusión Asturias de 2020.



Imagen 7. Ejemplo-muestra de infografía COVID y expresión de emociones (tomada de <https://n9.cl/yxcz5>)

En un segundo paso, se elige algún portavoz en cada grupo para que presente su elenco de infografías, o una de ellas, vinculadas con la pandemia por COVID-19. El reto consiste en descubrir la relación entre los textos interruptos y la imagen con la que se asocian.

En un tercer paso, se da un nombre simple a cada una de esas imágenes destacadas, según el sema o valor semántico dominante que emerge en la intención comunicativa. Este paso se basa en la habilidad de formular una hipótesis subjetiva.

En un cuarto paso, se juega con el manejo del equívoco como estrategia de humor en microdiálogos en los que se utilizan los pictogramas aprendidos. Se activa tanto en sentido directo o denotativo como indirecto o connotativo.

Por la progresión de esta actividad, se pasa de la comprensión lectora como la destreza lingüística dominante a la conversación en la que juegan las habilidades comunicativas orales/signadas, pasando por la verbalización de hipótesis y fórmulas para mostrar acuerdo o desacuerdo que apoyan o rebaten a quienes asumen el rol portavoz del grupo.

4.6 Descubre su don

Desde la magia de los cuentos, son seleccionadas por los aprendices de español aquellas viñetas cuyos protagonistas tengan un don singular, una cualidad necesaria para la convivencia en tiempos de pandemia. Para ello, se escriben esas cualidades en tiras de papel. Al principio de la puesta en práctica, dichas cualidades son compartidas de forma anónima a la voz: “¡En el pozo de los deseos se echan!”. Luego, en un segundo paso, y en parámetros de azar, cada cual con su mano inocente lo toma del hipotético pozo a la voz: “¡Del pozo de los deseos se toman!”.

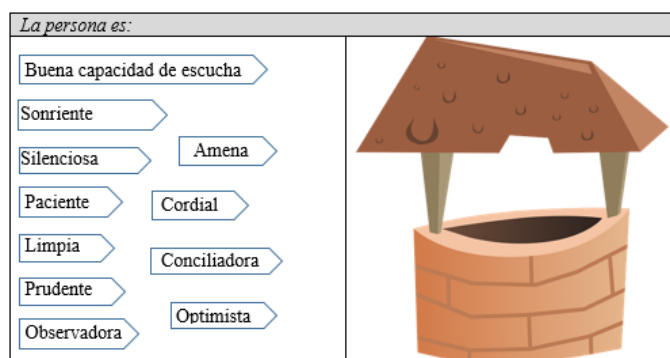


Imagen 8. Propuesta del “Pozo de los deseos”

Estando vigente el teletrabajo, el diseño de esta ludoactividad en tiempos de pandemia es muy fácil con la plataforma NearPod y las habilidades escritas son las que sustentan las destrezas lingüísticas dominantes.

Esta ludoactividad se propone como cierre de la propuesta didáctica, ya que se presenta con intención de ser una autoevaluación, considerando que han logrado una asimilación, un refuerzo óptimo, una cierta autonomía comunicativa. De hecho, se comparte una rúbrica con el alumnado de español de cada uno de los ítems, la cual previamente se ha consensuado con profesionales implicados en la enseñanza/aprendizaje de idiomas y procurando la mayor eficacia en el manejo del cotexto y el contexto. En dicha rúbrica se aprecia una gradación de 1 a 5 en la que uno es lo mínimo y 5, lo excelente respecto de su interiorización de los saberes, los contenidos; todo ello, subordinado a los objetivos generales de la propuesta y en los cuatro contenidos con los que fue descrita esta propuesta didáctica.

5 Reflexión y discusión

Con la perspectiva de unos meses, y sin haber puesto de nuevo en práctica este diseño, contamos con una reflexión sobre comunicación didáctica y bienestar digital (Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte 2017). La discusión se basa en las experiencias previas sobre secuencias didácticas en tiempos de pandemia y sobre bases lingüísticas para ser trasladadas a propuestas didácticas recurrentes en el aula de español. A ello hay que sumar el carácter implícito de una prueba piloto, en la que hay un punto de partida sobre el conocimiento previo y un cierre final en formato juego en el cual se imbrica una rúbrica vertical e inter pares de autoevaluación, con un interludio de otras cuatro a cinco prácticas enlazadas entre sí. El hilo conductor es el humor. El carácter abierto de las hipótesis descubre las posibilidades de otras herramientas en red, en tanto que se forjan a modo de alianzas con el procedimiento para lograr que los estudiantes aprendan de manera divertida y lúdica.

A este respecto, se comentan a continuación algunas de las reflexiones que se suscitan en tanto que se procura mantener la calidad humana y al tiempo que se barajan aspectos de la cultura en una situación desconocida y desconcertante, en fusión con el legado cultural visto en clave de humor.

5.1 Cantidad y calidad de las interrelaciones: cambio de paradigma

En un contexto con cierto deterioro en la comunicación de los afectos y con la carencia de las estrategias del aprendizaje presencial, se ha procurado un guiño cómplice en forma de ludoactividades, con la correspondiente secuencia de objetivos-contenidos. Así, si todos remamos hacia el mismo puerto, es posible disfrutar de un exitoso manejo de las competencias lingüísticas y comunicativas, discursivas y estratégicas, incluso en la urdimbre de un contexto del todo desconocido, como la pandemia.

Quizás una evidencia subrayable fue reconocer que los ritmos han resultado ser más lentos en las sesiones en línea que en las clases presenciales. En un paso adelante hacia la erradicación del virus, se diseñó la propuesta teniendo en cuenta la docencia semipresencial y las propuestas para poder atender a una tarea preparatoria previa con una capa de indagación subjetiva.

Si bien fue menor la cantidad de contenidos manejados en las sesiones, se procuró que ganara la calidad en el proceso con recursos que salieran de la rutina y reciclándonos en recursos que, sin la pandemia, aún no conoceríamos. Sin embargo, resultaron ser un eficiente proceso compartido en clave de humor.

5.2 Interpretación de la intención comunicativa supeditándose al bagaje cultural

La razón de asumir el nivel idiomático sugerido en el *MCER* y en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes 2006) emerge en el grado de dificultad de los recursos expresivos que se utilizan en las viñetas y tiras cómicas. De ahí que las viñetas mudas o sin diálogo hayan sido la referencia del llamado “escalón de descanso” por ofrecer una breve pausa para tomar nuevo impulso (por ejemplo, las Imágenes 9 y 10).



Imagén 9. Afectos por defecto



Imagén 10. Las nuevas multitareas

Ambas imágenes son el reflejo de las personas que quizás podríamos llegar a ser en situaciones de confinamiento y, aunque sí se refleje un toque de humor para quien lo recibe, no implica que despierten una carcajada, sino un reconocimiento de estrategias de superación: esta vivencia ha latido al unísono con distinto significado de la interjección *jaaay!* (mimo) o *jahí!!jahí has dado!* (acierto) o *jaaaaah!* (descubrimiento).

Sin duda, el tono de lectura, silenciosa o en voz alta, acompaña a la interpretación de la intención comunicativa de dichas viñetas. Es un humor cómplice, un humor que no tiene otro color que el rojo del amor cálido del ser humano, el cual es añadido

posteriormente en la ludoactividad sobre el tratamiento cromático de las manifestaciones de humor (como se explicó en el subapartado 4.3).

5.3 El español de herencia diferente del español sin legado previo

La dimensión de la motivación y el valor de la afectividad en la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera se mantienen perennes en el tratamiento de la cultura como herencia. Se percibe que los procesos inductivos difieren según los años de vivencia con lo español y en España; por ejemplo, siendo todos los docentes del grupo personas implicadas en la enseñanza del español, el toque de humor en las tiras cómicas que se compartían se dejaba envolver de distintas maneras de ser en el país de acogida. En consecuencia, se decidió procurar que todas las viñetas que contuvieran diálogo fueran de producción nacional para que las inferencias de lo extranjero no repercutieran.

Esta decisión para esta propuesta didáctica se convirtió en una premisa, y no en un imperativo, por lo cual cualquier revisión posterior pudiera cambiar la premisa si quisiera jugar con tales interferencias culturales; quizás fuera muy recurrente en español para fines específicos o en juegos dentro de aulas C2. Si no hay legado previo consolidado, se invita a no generar interferencias gratuitas.

6 Conclusión

Las imágenes y las palabras son cauces de un humor operativo en las clases de español, máxime en contextos en los que se requiere darse un respiro afectivo ante la presión y la incertidumbre social (en cualquier forma de aplicación de un protocolo de confinamiento). El humorismo se apoya en esa complicidad humana que se mostró en los momentos de mayor tensión y transformación social; más que nunca, pues, se ha de abordar este contexto marco en formato de un aprendizaje colaborativo, con bases de aprendizaje y servicio, y que comience por esa sala de profesionales de español en línea. Gracias a esta singular conjugación de circunstancias, se comparte la siguiente propuesta didáctica: (1) primeros pasos y puesta a punto inicial; (2) dos pasos en clave de humor; (3) el color del humor en español de España; (4) cada oveja con su pareja; (5) pictogramas en las infografías; y (6) descubre su don.

Se inicia con un conocimiento propio y del grupo y se cierra con una dinámica de empoderamiento, activando unas variables de carácter lúdico para interiorizar habilidades comunicativas en clave de humor. Aunque está previsto este orden, es posible plantearlo de forma independiente.

Se invita a dar protagonismo a contenidos sobre el humor y el humorismo en la formación del profesorado y, como chequeo del bienestar digital más allá de esos tiempos de pandemia, desde el humor y con la creatividad inmersa en la imaginación.

1. Desde un cambio de paradigma, emerge un renovado empeño de cuidar, aún más si cabe, la cantidad y calidad de las interrelaciones: cambio de paradigma.
2. Desde los saberes nocio-funcionales, se integra una manifestación de la cultura novedosa en la planificación docente.
3. Desde el español actual, se consolida un uso idiomático que pasa a la lengua y cultura españolas de herencia diferente que el español sin legado previo.

La presente propuesta didáctica ha dado mucho juego, tomando esta expresión en todas sus acepciones. Nació en un contexto concreto que quedará como huella en

venideras tareas y sin mayor pretensión que compartir esta propuesta didáctica como un recurso constructivo. Se diseñó con la confianza de que las secuelas del COVID-19 lleguen a su fin en breve y amortizando lo aprendido de las herramientas digitales. Se confirma que el bienestar digital y el humor cuadran con la complicidad en momentos de mayor incertidumbre social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Zarza, M.A., Jacinto González Cobas, J., Serradilla Castaño, A., Alonso Zarza, M.^a A., Pazó Espinosa, J. y García González, J. (Eds.) (2019). *¿Qué necesitamos en el aula de ELE? Reflexiones en torno a la teoría y la práctica*. Madrid: RedELE Editorial/ Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: <https://n9.cl/062tw>.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ ANAYA.
- Fernández Poncela, A.M. (2017). El recurso didáctico del humor, *Revista Educación*, 41 (1), 1-16. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i1.21451>.
- González Verdejo, N. (2003). Humor se escribe con “U” de Universal. La risa como medio de acercamiento cultural. En M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma Maestra (Eds.), *El español, la lengua del mestizaje y la interculturalidad* (pp. 346-357). Murcia: Universidad de Murcia. Recuperado de: <https://n9.cl/2xt9b>.
- Hernández Ayala, L. y Ruiz Cabrera, S. (2020). El humor gráfico como recurso en la enseñanza de español. *Boletín ELE*, 5, 1-5. Recuperado de: <https://n9.cl/jyo9c>.
- Hidalgo, A., Cantabrana, B., Diego, C. y Hidalgo, I. (2021). La pandemia por coronavirus a través de viñetas de humor gráfico. *Revista de Medicina y Cine*, 16(e), 155–171. <https://doi.org/10.14201/rmc202016e155171>.
- Iglesias Casal, I. (2006). Estrategias de transgresión del discurso humorístico: decir, querer decir e interpretar. En E. Balmaseda Maestu (Ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE* (pp. 633-649). Logroño: Universidad de la Rioja. Recuperado de: <https://n9.cl/uqjt4h>.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Madrid: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado.
- Linares Bernabeu, E. (2017). ¿Y dónde está la gracia? El humor en el aula de ELE. *Foro de profesores de E/LE*, 13, 205-221. <https://doi.org/10.7203/foroele.13.10840>.
- Montañés Sánchez, M.V. (2018). El humor, la risa y el aprendizaje de ELE: una revisión desde la Psicología y la Didáctica. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 129-143.
- Padilla García, X.A. (2010). *Las viñetas cómicas como recurso en la enseñanza de ELE, en español con humor*. Madrid: Fundación Alcalá de Henares/Fundación Comillas.
- Ruiz Gurillo, L. (2014). Infiriendo el humor. Un modelo de análisis para el español. *Revista CLAC (Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación)*, 59, 148-162.
- Sibón Macarro, T.-G. (octubre, 2019). El análisis de la escritura a través del uso del WhatsApp entre usuarios con deficiencia auditiva. *Español para fines específicos [Comunicación escrita]*. *II Congreso Internacional sobre Escritura y Sordera*, Madrid, España. <http://doi.org/10.13140/RG.2.2.34252.97923>.
- Tizón Díaz, M. (2020). El humor en la enseñanza: perspectivas, problemáticas y aplicaciones. *Revista de Psicología*, 19(2), 88-106. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe072>.

WEBGRAFÍA

- Cómo crear una nube de tags y sus usos en el aula (Educación 3.0) (noviembre, 2021). Recuperado de: <https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/crear-una-nube-tags-las-palabras-mas-usadas-texto/>.

- Dilo con humor. El potencial educativo del humor y de la risa (noviembre, 2021). Recuperado de: <https://espanolparainmigrantes.wordpress.com/humor/>.
- Humor gráfico en tiempos de coronavirus (14-11-2020). Recuperado de: <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/proyecto/38700050-0001/2020/11/14/humor-grafico-en-tiempos-de-coronavirus/>
- Humor gráfico en tiempos de coronavirus (14-5-2021). Recuperado de: https://www.granadahoy.com/ocio/Humor-grafico-tiempos-coronavirus_0_1447355939.html.
- Humor en tiempos de COVID (26-6-2020). Recuperado de: <https://www.laregion.es/articulo/tendencias/humor-tiempos-covid-exposicion-virtual-reune-mejores-vinetas-confinamiento/20200626181259955409.html>.
- La viñeta de la semana: humor gráfico en tiempos de coronavirus. El dibujante Urtu nos ofrece otra visión de la actualidad (8-5-2020). Recuperado de: <https://www.rioja2.com/n-142232-2-la-vineta-de-la-semana-humor-grafico-en-tiempos-de-coronavirus/>.
- La pandemia del coronavirus con humor desde Rincón de Soto. El rinconero Javier ha realizado unas viñetas humorísticas sobre la situación actual (6-5-2020). Recuperado de: <https://www.rioja2.com/n-142187-2-la-pandemia-del-coronavirus-con-humor-desde-rincon-de-soto>.
- Proyecto HU-CI. El sentido del humor como herramienta de humanización (3-8-2017). Recuperado de: <https://proyctohuci.com/es/el-sentido-del-humor-como-herramienta-de-humanizacion/>.

Análisis de las opiniones de alumnos sinohablantes universitarios sobre dos formas de clase virtual de español: la clase en directo y la clase grabada

Yuliang Sun
Jingling Bi
Nathalia Tárano Andrade
Universidad Normal de Nanjing

1 Introducción

Debido a la pandemia de COVID-19, la clase virtual ha ganado popularidad, lo que ha promovido estudios comparativos entre la clase presencial (CP) y la virtual (Wright 2017; Damayanti y Rachmah 2020; Aslan 2020; Muthuprasad *et al.* 2021; entre otros). Sin embargo, debemos señalar que, bajo el marco de clase virtual, existen distintas formas concretas de impartir la docencia dependiendo de las condiciones de conexión a Internet, la plataforma didáctica empleada, etc. Hasta donde sabemos son escasos los estudios que se centran en analizar formas concretas de clases virtuales. Por ejemplo, Muthuprasad *et al.* (2021) observaron que los alumnos de grado de Agricultura de la India prefieren la clase grabada porque esta forma les ofrece mayor flexibilidad en su estudio. No obstante, la adquisición de una lengua extranjera cuenta con una clara peculiaridad y es que esta exige interacción y práctica en clase, además de la enseñanza teórica. Por ello, para los profesores de español como lengua extranjera (ELE), es importante conocer y elegir, entre estas formas de clase, la más adecuada según el contenido y el objeto didáctico. Asimismo, es preciso que los profesores estén bien informados sobre las opiniones y apreciaciones de sus alumnos acerca de la enseñanza de los distintos módulos, como la lectura, el vocabulario o la gramática, a partir de las diferentes opciones disponibles.

Así pues, este estudio parte de la asignatura de Español Básico para alumnos del primer año que no han recibido antes ninguna formación en lengua española. En las universidades chinas el español básico es la asignatura principal durante los primeros dos años académicos de la universidad para aquellos alumnos que tienen Filología Española como su especialidad. El libro de docencia más popular en la enseñanza de nivel universitario es *Español Moderno* (2014), publicado por la editorial de Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras. Este libro incluye cuatro módulos: vocabulario, gramática, lectura y ejercicios. En cada unidad el vocabulario nuevo está listado junto con su traducción en chino. Las reglas gramaticales se explican en chino y, en caso necesario, se proporcionan ejemplos en español. En la lectura, siempre en español, aparece el vocabulario nuevo y las expresiones con reglas gramaticales trabajadas en la unidad. En el último módulo se hallan ejercicios para que los alumnos puedan practicar y repasar lo que han aprendido en los tres módulos anteriores.

El objetivo de este trabajo es llevar a cabo una evaluación comparativa de las opiniones de aprendices sinohablantes de español sobre la clase grabada (CG) y la clase en directo (CD), con respecto a la enseñanza de los cuatro módulos: el vocabulario, la gramática, la lectura y los ejercicios. Con ello, se busca arrojar luz sobre las opiniones de los alumnos acerca de las distintas formas de impartir una clase virtual, lo que puede facilitar la labor de los profesores a la hora de organizar las clases según las características de los distintos módulos.

2 La enseñanza de lengua extranjera en clase presencial y virtual

En los últimos años el aprendizaje de lenguas asistido por ordenador ha sido cada vez más común en el ámbito de la enseñanza y la adquisición de segundas lenguas (L2). Esta modalidad de enseñanza y aprendizaje de L2 aprovecha los recursos de Internet incluyendo vídeos (por ejemplo, los vídeos de Youtube), clases didácticas en plataformas específicas (como las clases virtuales de MOOC), clases virtuales organizadas específicamente por profesores en el centro de enseñanza para sus alumnos, etc.

A causa de la popularidad de este tipo de enseñanza, se han promovido más estudios que indaguen sobre esta cuestión. Por ejemplo, Li y Zhou (2020) discuten la capacidad de aprendizaje autorregulado¹ de los estudiantes sinohablantes de inglés en la clase virtual. Este estudio concluye que esta capacidad está influida no solo por los factores internos de cada individuo, sino también por factores externos como el entorno de estudio o la enseñanza de los profesores, quienes juegan un papel importante en la formación de esta capacidad en los aprendices. Damayanti y Rachmah (2020), a través de una encuesta a aprendices de inglés como lengua extranjera, descubren que estos prefieren la clase presencial a la virtual, porque el entorno de la clase presencial es favorable para su comprensión del material y la comunicación con sus compañeros y profesores. La misma opinión también se respalda en el trabajo de Wright (2017). Asimismo, hay estudios que indican las desventajas de las clases virtuales, como el de Romero *et al.* (2020), donde algunos de los participantes expresan que no han asistido antes de la pandemia de COVID-19 a ninguna clase virtual y que la falta de los dispositivos necesarios para acceder a Internet les hace sentir con un mayor nivel de estrés en la clase virtual. Otros estudios se enfocan en la selección y el uso de distintas plataformas de clase virtual, como Zhou y Li (2020) y Huang *et al.* (2020), quienes exponen que la selección de plataforma tiene que realizarse en función de la comodidad tanto del profesor como del alumno.

En síntesis, estos estudios toman la clase presencial y la clase virtual como dos tipos generales de enseñanza diferentes y analizan la eficacia del método didáctico que se emplea en cada uno de ellos. Sin embargo, y como apuntamos previamente, las formas de impartir una clase virtual pueden ser diversas: es el caso de la clase grabada (CG) vs. la clase en directo (CD). Para aquellos profesores que siguen el manual *Español Moderno*, elegir la forma más adecuada no solo depende de sus preferencias personales o las de sus alumnos, sino también del contenido o módulo de enseñanza que se ha de impartir. Así pues, en este trabajo llevamos a cabo una evaluación de opiniones de aprendices sinohablantes de español sobre CG y CD. En concreto, los objetivos de este estudio son: (1) evaluar las opiniones de los aprendices sobre las dos formas de clases virtuales (la CG y y la CD); y (2) analizar las preferencias de nuestros aprendices durante la enseñanza de los distintos módulos que recoge el manual *Español Moderno* (vocabulario, gramática, lectura y ejercicios).

3 Metodología

Durante la pandemia del COVID-19, impartimos una serie de clases virtuales para dos grupos de aprendices de ELE usando dos formas diferentes de docencia: CG (clase grabada) y CD (clase en directo). Después de ese periodo, preparamos una encuesta con el objetivo de obtener las opiniones de los alumnos de ambos grupos acerca de la enseñanza de cada uno de los cuatro módulos mediante una u otra de estas dos formas

de clase virtual en comparación con la forma previa a la pandemia, es decir, la clase presencial. Así pues, la clase presencial se toma como una forma de control mientras que las dos formas de clases virtuales, la CG y la CD, constituirían las dos formas experimentales.

3.1 Participantes y plataformas

Durante los dos meses de esta experiencia (marzo de 2020-mayo de 2020), el primer grupo (CG) recibía la clase en formato grabado y el otro grupo (CD), en directo. El grupo CG contaba con 32 alumnos (edad media: 19,78; desviación estándar: 0.42) y el grupo CD, con 26 alumnos (edad media: 19,65; desviación estándar: 0.48). Todos ellos eran sinohablantes que tenían el chino mandarín como su lengua materna. Asimismo, todos llevaban un semestre aprendiendo español en el momento de esta situación y, por eso, ya tenían un conocimiento básico sobre esta lengua (A2 según el *Marco común europeo de referencia*, Consejo de Europa 2002).

Los mismos profesores se encargaron de la enseñanza de estos dos grupos antes de la pandemia (en forma de clase presencial), así como durante la época de la pandemia (en forma de clase virtual). Asimismo, la asignatura fue la misma (español básico) antes y durante la pandemia.

Para la docencia del primer grupo se combinaron las clases grabadas con aquellas transmitidas en directo mientras que el segundo grupo solo recibió clases virtuales en directo. La clase grabada se realizó a través de la plataforma Pedagogy Square² (véase Imagen 1). Los profesores grababan las lecciones con sus propios equipos y, a continuación, las subían a la plataforma de Pedagogy Square antes de comenzar la clase. A fin de acceder al contenido, los alumnos tenían que registrarse en la asignatura dentro de la plataforma y, tras ello, podían descargar los vídeos. Los vídeos correspondientes a cada uno de los diferentes módulos de enseñanza están separados en la preparación. Además de los vídeos de clase, los profesores también subían a la plataforma pruebas o tareas para comprobar la adquisición de los contenidos por parte de sus alumnos.

标题	大小	知识点	类型	开放时间	状态	允许下载	操作
第八课 语法点 2、3-1	19.01 MB	0	其他	2020-04-29 07:45:00	已发布	是	查看 复制到
第八课 语法点 1	19.75 MB	0	其他	2020-04-17 21:50:32	已发布	是	查看 复制到
第八课 语法点4	55.31 MB	0	其他	2020-04-17 21:50:30	已发布	是	查看 复制到
第八课 语法点5	5.58 MB	0	其他	2020-04-17 21:50:27	已发布	是	查看 复制到
第八课 单词默写	12.94 MB	0	其他	2020-04-17 10:30:00	已发布	是	查看 复制到
第八课 词汇	28.61 MB	0	其他	2020-04-12 20:35:13	已发布	是	查看 复制到
第八课 课文上	50.76 MB	0	其他	2020-04-12 20:35:12	已发布	是	查看 复制到
第八课 课文下	21.3 MB	0	其他	2020-04-12 20:35:10	已发布	是	查看 复制到

Imagen 1. Ejemplo de una lista de clases grabadas a través de la plataforma de Pedagogy Square

Por su parte, la clase en directo se realizaba a través de la plataforma Tencent Meeting (véase Imagen 2). En esta plataforma, profesores y alumnos podían verse y discutir en tiempo real sobre los contenidos, las posibles dudas u otros problemas. En esta modalidad de clase virtual, la organización y preparación es similar a una clase

presencial; la principal diferencia reside en que la comunicación entre los participantes es virtual.



Imagen 2. Ejemplo de clase en directo a través de la plataforma de Tencent Meeting. Las caras de los participantes aparecen difuminadas para conservar su anonimato

3.2 Diseño de la encuesta

La encuesta consistía en tres partes. La primera parte se centraba en analizar las estrategias de aprendizaje usadas por nuestros alumnos a la hora de trabajar los contenidos de los cuatro módulos: el vocabulario, la gramática, la lectura y los ejercicios. En esta parte se preguntó a los alumnos cuál era su estrategia preferida para aprender un módulo determinado y se les ofrecieron cuatro opciones: a) aprender de memoria; b) comprender a través del contexto; c) hacer ejercicios adicionales; d) contar con la ayuda de profesores (véase ejemplo 1). De esta forma, se puede analizar si nuestros aprendices muestran diferentes preferencias en función de los distintos módulos, así que nos será favorable para observar las causas internas de las preferencias mostradas por los grupos CG y CD.

- (1) Según tu experiencia, ¿cuál de los siguientes métodos te parece mejor para el aprendizaje del **vocabulario**?
 - a. Aprenderse de memoria el vocabulario nuevo y sus reglas de uso.
 - b. Comprender el sentido y uso del vocabulario en el contexto.
 - c. Practicar el vocabulario nuevo mediante ejercicios adicionales, tanto orales como escritos.
 - d. Recurrir a la ayuda de profesores.

La segunda parte de esta encuesta consistía en preguntas enfocadas a saber cómo valoraban los estudiantes la clase virtual y la clase presencial a la hora de trabajar cada uno de estos cuatro módulos. En esta parte, pedimos a los alumnos que escogieran la opción que describiera más adecuadamente su opinión sobre la clase virtual y la clase presencial en cada módulo. El diseño de las opciones está basado en la escala de Likert, de -2 a 2. Entre estas opciones, -2 representa “muy mal”, -1 representa “mal”, 0 representa “normal”, 1 representa “bien” y 2 representa “muy bien”. Estas preguntas permiten saber si los alumnos muestran preferencias por una modalidad de clase u otra en función del módulo que se esté trabajando. Asimismo, suponemos que los alumnos tendrán opiniones distintas dependiendo del módulo porque el contenido y la meta didáctica de cada uno varían en gran medida.

La tercera parte de esta encuesta trata de estudiar las ventajas concretas de las diferentes formas de clase. Es decir, a partir de las respuestas subjetivas de la segunda parte, orientamos a nuestros participantes a reflexionar sobre las ventajas o desventajas concretas de uno y otro formato de clase en la enseñanza de los distintos módulos. En esta parte, cada pregunta consistía en once descripciones de las ventajas en ambas formas de clase (véanse ejemplos 2 y 3). Estas once descripciones se dividían en tres bloques. Las descripciones 1-5 se centraban en los profesores y, de esta forma, se preguntaba a los alumnos si estaban satisfechos con la clase virtual o la clase presencial por el modo en que los profesores organizaban las lecciones, las explicaciones de contenidos, el uso de recursos de Internet, la interacción alumnos-profesor o el conocimiento del nivel de adquisición de sus alumnos. Las descripciones de 6-10 se centraban en los alumnos y, mediante estos ítems, se preguntaba a los alumnos si la clase virtual o la clase presencial les parecía favorable para dominar los conocimientos, ajustar el plan de estudio, aprovechar los recursos de Internet, practicar la lengua e interactuar con sus compañeros. El último bloque constaba de un solo ítem (11), en el que se preguntaba si el entorno de clase virtual o de clase presencial era favorable para su estudio en términos generales. Se pidió a los alumnos que eligieran una o más opciones que describieran las ventajas de la clase virtual o presencial en la enseñanza de los cuatro módulos de interés.

(2) En tu opinión, ¿cuáles de las siguientes opciones son ventajas de la **clase virtual** en la enseñanza del **vocabulario**? (Puedes elegir más de una opción)

1. La explicación de los profesores es más organizada.
2. Los profesores pueden dar más explicaciones complementarias.
3. Los profesores pueden aprovechar mejor los recursos de Internet.
4. Se pueden hacer más actividades interactivas entre profesores y alumnos.
5. Los profesores pueden conocer la situación de dominio de sus alumnos.
6. A los alumnos les resulta más fácil dominar los contenidos de clase.
7. El plan de estudio es ajustable y flexible para alumnos.
8. Los alumnos pueden aprovechar mejor los recursos de Internet.
9. Los alumnos tienen más oportunidades para practicar la lengua.
10. Es más eficaz la interacción entre alumnos.
11. El entorno es más favorable para el estudio.

(3) En tu opinión, ¿cuáles de las siguientes opciones son ventajas de la **clase presencial** en la enseñanza del **vocabulario**? (Puedes elegir más de una opción)

1. La explicación de profesores es más organizada.
2. Los profesores pueden tener más explicaciones complementarias.
3. Los profesores pueden aprovechar mejor los recursos de Internet.
4. Puede tener más actividades interactivas entre profesores y alumnos.
5. Los profesores pueden conocer la situación de dominio de sus alumnos.
6. A los alumnos les resulta más fácil dominar el conocimiento de clase.
7. El plan de estudio es ajustable y flexible para alumnos.
8. Los alumnos pueden aprovechar mejor los recursos de Internet.
9. Los alumnos tienen más oportunidades para practicar la lengua.
10. Es más eficaz la interacción entre alumnos.
11. El entorno es más favorable para el estudio.

4 Resultados

La Tabla 1 recoge los resultados acerca de la estrategia de aprendizaje predilecta para cada uno de los cuatro módulos: vocabulario, gramática, lectura y ejercicios. El

grupo CG muestra una clara preferencia por la opción de “comprensión” en los módulos de vocabulario, gramática y lectura. La comprensión es también la estrategia más popular para el grupo CD en los módulos de vocabulario y lectura; sin embargo, en el módulo de gramática, este grupo prefiere la opción de hacer ejercicios adicionales. En el módulo de ejercicios, las respuestas de ambos grupos tienen un patrón similar: ambos se decantan por la opción de hacer ejercicios adicionales, seguida por la opción de comprensión. Por lo tanto, se puede observar que la diferencia más notable entre estos dos grupos reside en las respuestas para el módulo de gramática.

	Estrategia de aprendizaje	CG	CD
Vocabulario	aprender de memoria	16.67 %	16 %
	comprensión	62.5 %	72 %
	ejercicios adicionales	16.67 %	12 %
	ayuda de profesores	4.17 %	0 %
Gramática	aprender de memoria	12.5 %	12 %
	comprensión	50 %	32 %
	ejercicios adicionales	25 %	40 %
	ayuda de profesores	12.5 %	16 %
Lectura	aprender de memoria	29.17 %	8 %
	comprensión	41.67 %	52 %
	ejercicios adicionales	20.83 %	32 %
	ayuda de profesores	8.33 %	8 %
Ejercicio	aprender de memoria	0 %	0 %
	comprensión	20.83 %	20 %
	ejercicios adicionales	79.17 %	80 %
	ayuda de profesores	0 %	0 %

Tabla 1. Resultados sobre la estrategia de aprendizaje en cada módulo y para cada forma de clase virtual

Los resultados de la segunda parte de la encuesta se muestran en la Tabla 2, así como en el Gráfico 1. Se puede observar que, en el módulo de vocabulario, el grupo de CG no tiene una preferencia notable entre la clase virtual y la clase presencial, pero el grupo de CD valora de forma más positiva la clase presencial vs. la virtual. En la enseñanza del módulo de gramática, el grupo de CG muestra una preferencia por la clase virtual frente a la clase presencial. Sin embargo, el grupo de CD prefiere de nuevo la clase presencial. En los otros dos módulos, lectura y ejercicios, ambos grupos prefieren la clase presencial frente a la virtual.

En resumen, los resultados de esta parte de la encuesta revelan que el grupo CG prefiere una u otra modalidad de clase en función del módulo: en la enseñanza del módulo de vocabulario, los resultados están equilibrados; en la enseñanza del módulo de gramática, tienen preferencia por la clase virtual; y en la enseñanza de los módulos de lectura y ejercicios, optan por la clase presencial. Por su lado, el CD prefiere siempre la clase presencial, sea cual sea el módulo objeto de enseñanza.

La tercera parte de esta encuesta se centraba en las ventajas detalladas de la clase virtual y de la clase presencial. Como se mencionó en el apartado anterior, esta parte de la encuesta consistía en once ítems que describían ventajas tanto para la clase virtual como para la presencial en la enseñanza de los cuatro módulos. Los alumnos podían

elegir una o más descripciones según sus impresiones sobre la clase virtual o presencial en la enseñanza de cada módulo.

		Grupo 1		Grupo 2	
		CG	CP	CD	CP
vocabulario	-2	0	0	0	0
	-1	4.17 %	0	0	0
	0	0	0	0	0
	1	16.67 %	20.83 %	36 %	4 %
	2	79.17 %	79.17 %	64 %	96 %
gramática	-2	0	0	0	0
	-1	0	0	0	0
	0	0	0	0	0
	1	12.5 %	20.83 %	28 %	4 %
	2	87.5 %	79.17 %	72 %	96 %
lectura	-2	0	0	0	0
	-1	0	0	0	0
	0	4.17 %	0	0	0
	1	16.67 %	16.67 %	40 %	4 %
	2	79.17 %	83.33 %	60 %	96 %
ejercicio	-2	0	0	0	0
	-1	0	0	0	0
	0	4.17 %	0	8 %	0
	1	33.33 %	25 %	36 %	4 %
	2	62.5 %	75 %	56 %	96 %

Tabla 2. Distribución de las opiniones sobre la enseñanza de los cuatro módulos mediante clase virtual y clase presencial separada por grupos (CG y CD)

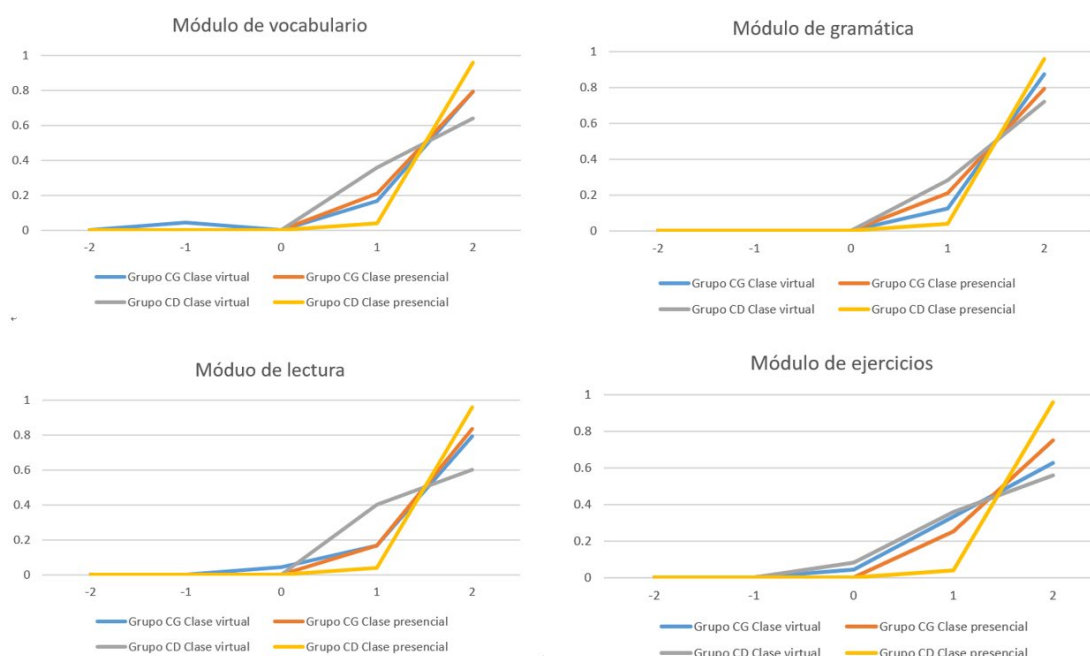


Gráfico 1. Distribución de las opiniones sobre la enseñanza de los cuatro módulos mediante clase virtual y clase presencial separada por grupos (CG y CD)

Para establecer si un determinado ítem es considerado por parte de los alumnos como una ventaja o no de la clase virtual se realizó el siguiente cálculo: el número total

de respuestas recibidas en un ítem para la clase virtual menos el número de respuestas recibidas para el mismo ítem para la clase presencial. Si el valor de este cálculo es menor de cero significa que hay más alumnos que creen que la clase virtual presenta una desventaja frente a la clase presencial en ese ítem concreto. En cambio, si el valor del cálculo es mayor de cero, hay un mayor número de alumnos que creen que la clase virtual presenta una ventaja frente a la clase presencial en este aspecto.

El Gráfico 2 recoge los resultados de los cálculos de los ítems para estos cuatro módulos en función de la modalidad de clase. En primer lugar, se puede observar que ambos grupos coinciden en la mayoría de los once ítems. Por ejemplo, los ítems 3, 7 y 8 muestran resultados mayores de cero en los cuatro módulos para los dos grupos. Esto significa que ambos grupos están de acuerdo en que la clase virtual (ya sea como CG o CD) presenta las ventajas que se describen en estas opciones (véanse ejemplos 2 y 3). Por el contrario, para ambos grupos obtenemos valores menores a cero en las opciones 4, 5, 6, 9, 10 y 11, lo que indica que los alumnos tienden a considerar que, en comparación con la clase presencial, la clase virtual no tiene estas ventajas (véanse ejemplos 2 y 3). En la valoración conjunta de los once ítems se puede notar que los alumnos de los dos grupos están de acuerdo en que la clase virtual es más flexible y permite que ellos ajusten su plan de estudio y en que a los profesores y alumnos les resulta más fácil aprovechar los recursos de Internet. Además, ambos grupos también creen que son desventajas de la clase virtual la interacción entre profesores y alumnos, la práctica de la lengua y el entorno del estudio.

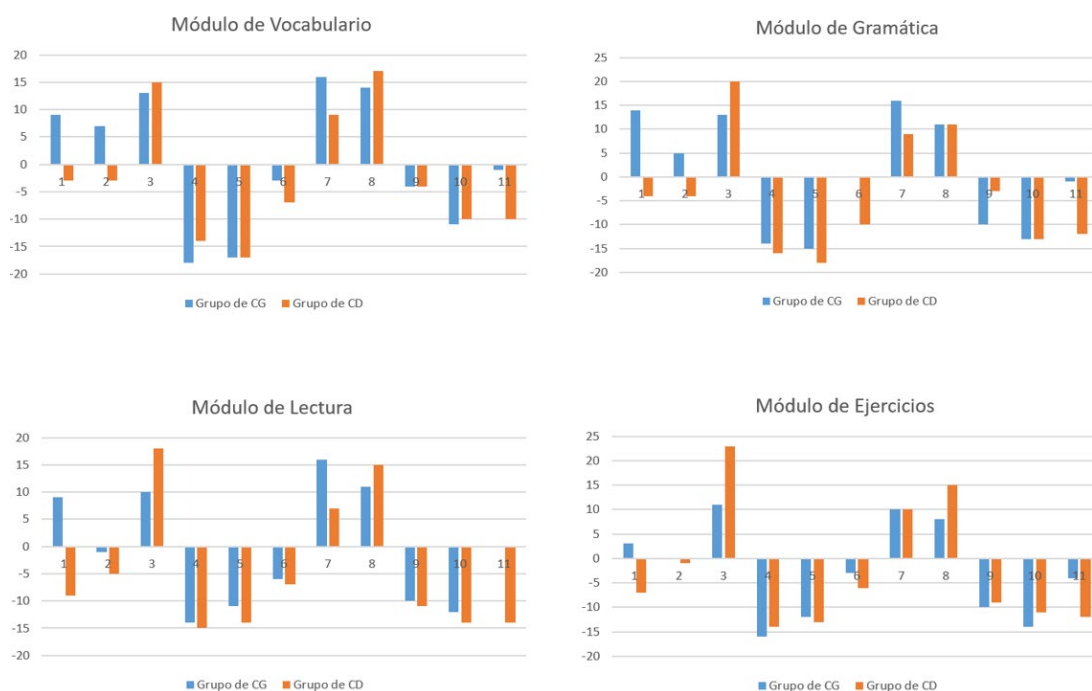


Gráfico 2. Comparación entre las opiniones sobre la clase presencial y las dos formas de clase virtual separadas según modalidad (CG y CD)

Asimismo, se puede observar que los dos grupos tienen percepciones distintas para los ítems 1 y 2. En el ítem 1 el grupo CG cree que, en la enseñanza de todos los módulos, la clase virtual presenta ventajas en comparación con la clase presencial, es decir, consideran que los profesores pueden dar explicaciones mejor organizadas en la clase grabada que en la clase presencial. Los resultados del grupo CD para este ítem, en cambio, muestran valores menores a cero en todos los módulos, lo que indica que los

alumnos de este grupo creen que en la clase presencial los profesores dan explicaciones más organizadas que en la clase en directo. En cuanto al ítem 2, el grupo CG muestra valores mayores a cero en los módulos de vocabulario y gramática, lo cual implica que, de acuerdo con su opinión, en la clase grabada los profesores pueden dar un mayor número de explicaciones complementarias en comparación con la clase presencial. Sin embargo, para este ítem las respuestas del grupo CD revelan resultados negativos en todos los módulos, lo que indica que, para ellos, la clase presencial tiene mayores ventajas en este aspecto que la clase virtual.

En resumen, el análisis de la tercera parte de la encuesta nos permite conocer cuáles son las ventajas de la clase virtual, en opinión de este grupo, para la enseñanza de la gramática: las explicaciones mejor organizadas y más contenidos complementarios.

5 Conclusiones e implicaciones didácticas

El objetivo de este trabajo era analizar las opiniones de alumnos sinohablantes de español como lengua extranjera sobre las clases presenciales en comparación con dos formas de clase virtual: la clase grabada y la clase en directo. Según los resultados de este trabajo, en primer lugar, ambos grupos creen que, en comparación con la clase presencial, la clase virtual tiene la ventaja de que los alumnos pueden ajustar con flexibilidad su plan de estudio y que tanto alumnos como profesores tienen facilidad de acceso a recursos en Internet. Sin embargo, en la clase virtual la interacción entre alumnos y entre alumnos y profesores es menos eficaz y los alumnos tienen menos oportunidades para practicar la lengua meta en clase.

En segundo lugar, el análisis comparativo entre los datos de las dos modalidades de clase virtual revela que nuestros alumnos creen que, en la enseñanza del módulo de gramática, los profesores pueden dar explicaciones mejor organizadas en la clase grabada que en la clase en directo, mejores incluso que las que tienen lugar en una clase presencial. No obstante, no se observa esta preferencia por la clase virtual en la enseñanza de los otros tres módulos. Nuestra respuesta tentativa es que la enseñanza de los otros módulos contiene más interacciones entre profesores y alumnos en comparación con la enseñanza de la gramática. En la clase virtual, con la limitación de la distancia entre profesores y alumnos, así como otras dificultades, como el acceso a Internet, es un desafío para los profesores organizar mejor las actividades interactivas que en la clase presencial. Además, los alumnos también creen que en la clase grabada los contenidos complementarios son más abundantes que en la clase presencial.

Antes de discutir las implicaciones didácticas de nuestros resultados, es importante revisar el tipo de metodología que se adopta en las clases para el estudio de los distintos módulos. Normalmente, en la enseñanza del módulo de vocabulario y en el de gramática el papel del alumno es más bien pasivo y se limita a seguir las explicaciones y los ejemplos proporcionados por el docente. Por lo tanto, los profesores juegan el papel de organizador o relator en clase durante la enseñanza de estos dos módulos. Para la enseñanza de la lectura, en cambio, el papel de los alumnos es más activo, ya que en este módulo los profesores tienen que comprobar la comprensión y la producción de sus alumnos a partir de la lectura. Las dinámicas más habituales incluyen contestar las preguntas de profesores sobre el texto, traducir frases, parafrasear el texto, etc. En el módulo de ejercicios, los alumnos también juegan un papel activo, pues las actividades en este módulo consisten en contestar las preguntas, interpretar o parafrasear frases, resumir textos, etc.

La diferencia en la forma de enseñanza de estos módulos puede explicar la preferencia de nuestros alumnos por una u otra de las modalidades de clase: clase presencial, clases virtual grabada y clase virtual en directo. Así pues, cuando los profesores juegan el papel de relator (como ocurre en los módulos de vocabulario o gramática), los alumnos prefieren la clase grabada porque, en este caso, se limitan a desempeñar el papel de oyentes. Como oyentes, pueden aprovechar mejor las ventajas de la clase grabada porque tienen la posibilidad de ver el vídeo de la lección tantas veces como les sea necesario para comprender los contenidos y pueden pausar o detener el vídeo en caso necesario para, por ejemplo, reflexionar sobre las explicaciones, tomar apuntes, etc. La clase presencial y la clase en directo, por el contrario, no presentan esta ventaja.

En cambio, a la hora de impartir el módulo de lectura y ejercicios, los alumnos no tienen la oportunidad de interactuar con sus profesores o compañeros durante la clase grabada y tampoco pueden obtener *feedback* o correcciones de sus producciones. La clase presencial, en este caso, facilita la comunicación cara a cara entre profesores y alumnos. En cuanto a la clase en directo, la distancia entre profesores y alumnos acarrea una mayor dificultad en la interacción, por un lado, y, por otro, los alumnos no cuentan con la opción de revisar la clase cuantas veces quieran. Por ello, esta modalidad de clase muestra menos ventajas frente a las otras según los resultados de nuestro estudio.

En resumen, como profesores de ELE, hemos de adoptar la forma más adecuada de impartir una clase durante su preparación. Muchas veces una misma asignatura consiste en módulos con distintas características, lo que exige a los profesores que organicen su clase según los requerimientos y los objetos didácticos de cada uno de esos módulos. Por ejemplo, se puede tomar una actividad o una tarea, en vez de una clase entera, como una unidad en la preparación didáctica y optar por la modalidad más adecuada para cada unidad. De esta manera, una clase puede consistir en unidades didácticas con diferentes formatos de acuerdo con los contenidos: cada unidad deberá ser preparada en función del formato más adecuado y más eficaz para el aprendizaje de nuestros alumnos. Las implicaciones didácticas de las prácticas de enseñanza aquí expuestas quedan pendientes para que futuros estudios las apliquen y evalúen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aslan, A. (2021). Problem-based learning in live online classes: Learning achievement, problem-solving skill, communication skill, and interaction. *Computers & Education*, 171, 1-15.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ ANAYA.
- Damayanti, F. y Rachmah, N. (2020). Effectiveness of Online vs Offline classes for EFL Classroom: a study case in a higher education. *Journal of English Teaching, Applied Linguistics and Literatures*, 3(1), 19-26.
- Huang, R., Zhang, M., Shen, Y., Tian, Y. y Zeng, H. (2020). 超大规模互联网教育组织的核心要素研究——在线教育有效支撑“停课不停学”案例分析 [Research on the Core Elements of Running a Huge Scale of Cyber-learning: A Case Study of "Disrupted Class, Undisrupted Learning" Supported Effectively by Online Education]. *电化教育研究 [e-Education Research]*, 41(3), 10-19.
- Li, Y. y Zhou, J. (2020). 线上英语教学环境下学习者自我调控能力的研究 [The study of self-regulated learning by learners at off-line English class]. *外语与外语教学 [Foreign Language and Their Teaching]*, 314, 45-54.

- Muthuprasad, T., Aiswarya, S., Aditya, K. S. y Jha, G.K. (2021). Students' perception and preference for online education in India during COVID-19 pandemic. *Social Sciences & Humanities Open*, 3(1), 1-11.
- Romero, I., Reyes, S., Ochoa, E., Abad, E. y Mañay, H. (2020). The impact of COVID-19 from FACE to FACE to ONLINE learning. En REDINE (Ed.), *CIVINEDU 2020* (pp. 273-274). Madrid: Redline.
- Wright, B.M. (2017). Blended learning: Student perception of face-to-face and online EFL lessons. *Indonesian journal of applied linguistics*, 7(1), 64-71.
- Zhou, L. y Li, F. (2020). A review of the largest online teaching in China for elementary and middle school students during the COVID-19 pandemic. *Best Evidence of Chinese Education*, 5(1), 549-567.
- Zimmerman, B. (2000). Attending self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.

Evidencias sobre la motivación del inglés (L2) y del español (L3) en una universidad japonesa a través de entrevistas¹

Yuri Yokoyama
Universidad Chukyo

1 Introducción

La reciente globalización y la valorización del multilingüismo y plurilingüismo han acarreado un incremento en la importancia de aprender idiomas distintos del inglés. Sin embargo, Japón se caracteriza por centrar casi de manera exclusiva los estudios de lenguas extranjeras en el inglés debido a consideraciones gubernamentales y políticas (Sugita McEown, Sawaki y Harada 2017). Así, el currículo está organizado de tal manera que los estudiantes aprenden inglés, sin opción a otras lenguas, en primaria y secundaria básica y superior. Es en la universidad cuando tienen la oportunidad de aprender un idioma distinto y, normalmente, solo por un año. Por lo tanto, si se quiere estudiar la motivación para aprender lenguas distintas al inglés, es necesario partir de la influencia de este idioma. Sin embargo, como señalan Ushioda y Dörnyei (2017), debido al peso investigador que tiene actualmente el inglés, se carece de un análisis al respecto para el restante grupo de lenguas extranjeras. El objetivo de este estudio, pues, es subsanar este déficit y averiguar cómo perciben realmente los estudiantes el aprendizaje del español, partiendo del influjo del inglés, con la intención de, así, poder facilitarles su aprendizaje.

Douglas Fir Group (2016) publicó un artículo pionero sobre los retos que presenta el aprendizaje de un idioma distinto del inglés y el aprendizaje multilingüe. Propone una nueva visión de cómo debería ser la adquisición de segundas lenguas (en inglés, *Second Language Acquisition* [SLA]) y que el lenguaje está intrínsecamente conectado a la cognición, las emociones, la conciencia, la experiencia, pero también a la personalidad, al cerebro, al yo, la interacción humana, la sociedad, la cultura, la mediación, la instrucción o la historia. En definitiva, defienden que en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas adicionales en un mundo multilingüe todo es relevante, desde el contexto sociocultural, educativo y local hasta las diferencias individuales neurobiológicas y cognitivas. A raíz de este trabajo, la investigación sobre la SLA, que hasta entonces se había centrado en gran medida en la enseñanza de inglés, dio lugar al nuevo concepto de “lenguas distintas del inglés” y a la consideración de que el aprendizaje de la lengua inglesa y el de otras lenguas está interrelacionado.

Sobre la importancia de la educación multilingüe, un segundo trabajo destacado fue el número especial de 2017 de la revista *The Modern Language Journal* titulado “Beyond global English motivation to learn languages in a multicultural world” (“Más allá del inglés global, la motivación para aprender idiomas en un mundo multicultural”). En este monográfico, Sugita McEown, Sawaki y Harada (2017) analizaban el contexto japonés y subrayaban tanto la importancia de los factores socioeducativos como de los sociopolíticos en la modulación de la motivación de los aprendices de terceras lenguas en Japón. Asimismo, argumentaban que los conceptos de autointernalización e ideas relacionadas con la identidad tienen una importancia especial a la hora de aprender un idioma extranjero. En este sentido, apuntaron los factores siguientes como predictores

¹ Este trabajo ha sido financiado por JSPS KAKENHI Early-Career Scientists Grant Number JP18K12475.

de éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras distintas del inglés en las universidades japonesas:

1. La orientación integradora del modelo socioeducativo (Gardner 1985).
2. El concepto del yo ideal de una segunda lengua (L2) (Dörnyei 2005; 2009).
3. La motivación intrínseca de la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan 1985).

No obstante, en estos trabajos previos no se tuvo en cuenta que la motivación puede cambiar con el paso del tiempo y tampoco se incluyó algún tipo de investigación cualitativa que ratificara sus hallazgos. A este respecto, la importancia de la investigación cualitativa está siendo revalorizada hoy en día, como se observa en el cambio epistemológico y metodológico conocido como *giro narrativo*, que surgió en la década de 1990 y que se desarrolló rápidamente en el siglo XXI (Denzin 2003; Yamada 2006). Lo mismo ocurre en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas: como señala Ushioda (2011), cuando se examinan aspectos afectivos como la motivación, la investigación cualitativa abre la puerta a profundizar sobre ellos, en vez de reducirlos a meros estados motivacionales temporales, como hacen los cuestionarios. A esto cabe añadir la puntualización de Rose (2016), según la cual cuando se obtiene la media de un grupo de personas, en verdad no hay nadie en ese grupo que se ajuste a ella.

En consonancia con esta tendencia investigadora, el análisis del presente estudio se basa en entrevistas y tiene en cuenta la diversidad de los participantes. En concreto, este trabajo busca examinar los factores afectivos que intervienen específicamente en la enseñanza del español como tercera lengua en estudiantes japoneses teniendo en cuenta la influencia del inglés mediante un análisis que incorpora una perspectiva a largo plazo.

Hoy en día está ampliamente aceptada la influencia de los aspectos emocionales en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Concretamente, desde el año 2000 se han realizado numerosas investigaciones centradas en el yo e incorporando la relación entre la motivación y la identidad. Dörnyei definió en sus trabajos de 2005 y 2009 el sistema del yo motivacional de una L2. También en 2009 Taguchi, Magid y Papi utilizaron este concepto para analizar los aspectos afectivos del aprendizaje de inglés. Trabajos posteriores basados en sus resultados han observado que la diferencia entre el aprendizaje del inglés y del español radicaba en el yo ideal en la L2 y en los ítems relacionados con ese yo ideal, concretamente la promoción, prevención e interés cultural (Yokoyama 2020; 2021). Es decir, existen diferencias en el grado en que los alumnos desean utilizar su lengua de aprendizaje, según sea español o inglés. También se distinguían en la instrumentalidad/promoción, que representa el ajuste de los objetivos personales para el propio éxito: esto es, perciben que el inglés posee un mayor estatus e importancia internacional que el español. En tercer lugar, el aprendizaje de una u otra lengua también se caracteriza por la instrumentalidad/prevención, que representa las obligaciones y cargas (por ejemplo, estudiar para aprobar los exámenes). Esto permitió observar que el interés por conseguir los créditos no se limitaba al inglés, sino que también los empujaba cuando estudiaban español. Por último, estos estudios también mostraron que los estudiantes estaban más interesados en la cultura inglesa que en la española.

Así pues, los objetivos del presente trabajo se centran, particularmente, en analizar el yo ideal en la L2; confirmar los resultados de Sugita McEown, Sawaki y Harada (2017) respecto a la importancia de los factores socioeducativos y sociopolíticos en la modulación de la motivación de los estudiantes en Japón y cómo intervienen los tres factores predictivos antes mencionados en el éxito del aprendizaje; y estudiar el aspecto afectivo. Con todo ello, se pretende completar los análisis cuantitativos de trabajos anteriores con una investigación cualitativa para aclarar las diferencias en el aprendizaje

de ambas lengua (inglés y español). Por último, se busca determinar cómo se puede trasladar lo averiguado a la propia enseñanza de español a japoneses.

2 Método y materiales

2.1 Participantes

Los participantes de este estudio fueron 69 estudiantes universitarios (edad media: 18,93 años) de Japón que cursaban su primer curso de español durante el año académico en 2019. En Japón el español rara vez se aprende antes de entrar en la universidad, por lo que la mayoría de los participantes no tenía conocimientos previos. Estaban distribuidos en cuatro grupos: tres de ellos recibían clases de una profesora japonesa dos veces por semana y de un profesor nativo de español una vez por semana; en el cuarto grupo, por su parte, el docente japonés y el nativo se alternaban en sesiones semanales de dos horas. Las clases de la profesora japonesa se impartían en japonés y las clases del profesor nativo se impartían en japonés y español. En todas las sesiones se enseñaba gramática y se realizaban actividades.

2.2 Selección de los entrevistados

Durante las clases de la profesora japonesa, los 69 estudiantes escribieron comentarios sobre su motivación e impresiones de cada clase. Además, rellenaron un cuestionario sobre la enseñanza y aprendizaje del inglés al inicio del primer semestre de clases (abril de 2019) y otro en el segundo semestre (octubre de 2019), cuando ya estaban más familiarizados con la lengua española. El cuestionario se basó en Taguchi, Magid y Papi (2009): para el inglés se utilizó la versión japonesa de este cuestionario y para el español se sustituyó la palabra *inglés* por *español* donde correspondía.

De los 69 estudiantes, se eligieron ocho para la entrevista. El proceso de selección se realizó a partir de los resultados obtenidos en los cuestionarios sobre el aprendizaje del inglés y del español llevados a cabo en abril y octubre de 2019. Así, los elegidos fueron aquellos que habían registrado las diferencias más altas entre las respuestas para los dos idiomas (uno con el valor más alto en español y otro con el valor más alto en inglés). La razón para entrevistar a dos alumnos de cada grupo se debe a que era necesario seleccionar a los participantes en una gama más amplia de condiciones, dada la posibilidad de que los factores de clase también fueran un componente del cambio afectivo. En la Tabla 1 figuran los perfiles de los entrevistados, entre los que cabe destacar la experiencia en el extranjero de uno de ellos, fenómeno cada vez más frecuente a medida que avanza la internacionalización. Dentro del contexto universitario japonés, este es un hecho que hay que tener en cuenta.

Participante	Sexo	Clase	Idioma en se obtuvo mayor puntuación en los cuestionarios	Estancia en el extranjero
1	F	1: 2 veces	Inglés	Sí
2	M	2: 3 veces	Español	No
3	M	3: 3 veces	Español	No
4	F	4: 3 veces	Español	No
5	M	2: 3 veces	Español	No
6	M	4: 3 veces	Inglés	No
7	M	1: 2 veces	Inglés	No
8	M	3: 3 veces	Inglés	No

Tabla 1. Perfiles de los entrevistados

2.3 Procedimiento para las entrevistas

A los ocho estudiantes seleccionados se les realizó una entrevista semiestructurada individual de 60 minutos en enero de 2020, después de terminar el año académico. Los ítems de la entrevista fueron: experiencia en el aprendizaje del inglés, experiencia en el aprendizaje del español, el yo ideal en la L2 (tanto en inglés como en español), contacto cultural, motivación para estudiar en la universidad, etc. El contenido de la entrevista se organizó tomando como referencia los ítems del yo ideal en la L2, promoción, prevención e interés cultural, donde se concentraban las principales diferencias y características entre el aprendizaje del inglés y el del español. Además, como los estudiantes habían escrito comentarios sobre su motivación e impresiones en cada clase, también se hizo referencia a ello en las entrevistas.

2.4 Análisis de las entrevistas

Las entrevistas se analizaron mediante el enfoque de la teoría fundamentada modificada (M-GTA, por sus siglas en inglés, Kinoshita 2003; 2020), una versión actualizada de la teoría fundamentada desarrollada por Glaser y Strauss en los años 60. Una característica de la M-GTA es la aclaración de las técnicas y procedimientos de análisis de datos. Para lograr tanto una codificación rigurosa como una interpretación profunda de los datos, se prioriza una lectura atenta por encima de la generación de teorías. Además, mientras que la GTA original analiza los datos de forma interceptiva para eliminar la subjetividad del analista, la M-GTA hace hincapié en el análisis basado en la conciencia del analista y la comprensión del contexto de los datos. En otras palabras, la M-GTA es un método de análisis que sistematiza los procedimientos analíticos y hace explícito el proceso de análisis a terceros, de tal manera que permite tanto una codificación rigurosa como una interpretación profunda.

Para el análisis se utilizó MAXQDA, un software para el análisis de datos cualitativos e investigación de métodos mixtos, con el que se obtuvieron los conceptos generados a partir de las transcripciones de los datos de las entrevistas. A continuación, se generaron categorías a partir de estos.

3 Resultados

3.1 Categorías y conceptos extraídos

Entrevistamos a alumnos que mostraban tendencias características en el yo ideal en la L2 sobre su aprendizaje del español a la luz de la influencia del inglés. Al final, se extrajeron 26 conceptos dentro de 10 categorías que los organizaban e integraban. La Tabla 2 lista las categorías y los conceptos extraídos.

Categoría	Concepto
Motivación intrínseca	Me gusta aprender algo nuevo
	Me gusta conseguir algo
	Me gusta que me inspiren
	Me gusta aprender a hacer cosas por mí mismo, por iniciativa propia.

Motivación integradora	Me interesa la cultura y el comportamiento de la lengua de estudio
	Me interesan los hablantes nativos de la lengua de estudio
	Me interesa la lengua en sí misma
	Influencia de los modelos de conducta y de la comunidad
Necesidades	Diferencias de necesidades entre el inglés y el español
Marcos de aprendizaje en la universidad	Énfasis en el español en el marco de los exámenes universitarios
Personas	Influencia de los compañeros de clase
	Influencia de los profesores
Personalidad	El tipo de persona que se fija sus propios objetivos y trabaja duro
Contacto con la cultura	Contacto diario con las culturas hispanohablantes
	Ningún contacto diario con las culturas hispanohablantes
	Contacto cultural diario con países de habla inglesa
	Ningún contacto cultural diario con países de habla inglesa
	Contacto cultural con otras comunidades lingüísticas
Yo ideal en la L2	Yo ideal en español
	Yo ideal en inglés
Experiencias positivas en el aprendizaje	Experiencias positivas en el aprendizaje de español
	Experiencias positivas en el aprendizaje de inglés
Experiencias negativas en el aprendizaje	Experiencias negativas en el aprendizaje de español
	Experiencias negativas en el aprendizaje de inglés
Las ventajas del español	Las ventajas del español
La importancia del inglés	La importancia del inglés

Tabla 2. Categorías y conceptos extraídos

En la categoría de *motivación intrínseca* se extrajeron el disfrute de aprender algo nuevo, lograr algo, etc., que es un concepto descrito en la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985).

La *motivación integradora* significa interés por la cultura y el comportamiento de la lengua de estudio, interés por la propia lengua, etc. También se extrajeron las nociones de disposición a comunicarse en la lengua de estudio y la existencia de modelos y comunidades que hablan la lengua de estudio.

En cuanto a las *necesidades*, se observaron diferencias de los alumnos para cada idioma relativas a cuándo utilizarían esas lenguas o al nivel que el alumno desea alcanzar estudiándolas. Las necesidades, tal y como las describen Dudley-Evans y St. John (1998), identifican las situaciones en las que el alumno utilizará la lengua en el futuro o analizan el estilo de aprendizaje y la motivación del alumno.

Los *marcos de aprendizaje en la universidad* reflejan hasta qué punto la motivación de los alumnos suele estar relacionada con sus créditos universitarios. Este aspecto del aprendizaje, descrito con más detalle en trabajos anteriores (Yokoyama 2020; 2021), se compone, por un lado, de una promoción retorcida, en la que el español se convierte en un medio para obtener buenas calificaciones con las que competir en la búsqueda de empleo o los estudios en el extranjero y, por otro, de un marco de prevención poderosísimo, tanto que el yo ideal en español a menudo no puede escapar a su influencia (por ejemplo, estudiar español para obtener los créditos).

En la categoría de *personas*, que incluye el influjo de otros individuos sobre el propio aprendizaje, se extrajo la presencia de compañeros y profesores.

Con *personalidad* nos referimos a los rasgos de la personalidad de cada individuo que influyen en su aprendizaje de una lengua extranjera. Por su parte, el *contacto con la cultura* hace referencia al contacto diario con la cultura de la lengua estudiada.

La categoría de *yo ideal en la L2* corresponde al yo ideal en el aprendizaje del español y del inglés. Este es uno de los tres pilares del sistema de motivación del yo en la L2 (Dörnyei 2005; 2009) y designa la autoimagen ideal de lo que el aprendiz quiere ser en el futuro usando ese segundo idioma (por ejemplo, si desea utilizarlo para trabajar). Llenar el vacío entre el yo ideal y el yo actual constituye, por tanto, una motivación para aprender.

Las *experiencias positivas y negativas en el aprendizaje* son los recuerdos del aprendizaje. Los dos últimos conceptos, las *ventajas del español y la importancia del inglés*, indican las consecuencias positivas que puede traer el estudio de los dos idiomas. Entre ellas destaca la opinión del alumnado sobre las ventajas del español, como ser consciente del gran número de países en los que se habla. En cuanto al inglés, destaca la percepción de que es una lengua importante en términos internacionales.

Algunas de estas categorías coincidían con las obtenidas por Sugita McEown, Sawaki y Harada (2017), pero también emergieron otras ausentes en su trabajo como, por ejemplo, *personalidad* o *necesidades*. En consecuencia, en el análisis de las entrevistas era preciso buscar evidencia de las conclusiones de su estudio, así como integrar esos nuevos conceptos hallados. Con ello se intenta dar cuenta de una manera más completa y profunda de la motivación de los estudiantes japoneses a la hora de aprender español.

3.2 Evidencias en las entrevistas

3.2.1 Diferencia en las necesidades de aprendizaje

En esta sección se presentarán las evidencias sobre los resultados de Sugita McEown, Sawaki y Harada (2017) que han aflorado en las entrevistas. La primera de ellas es que, tal como habían afirmado los tres investigadores, la relación entre el yo y la identidad en idiomas distintos del inglés (motivación intrínseca, orientación integradora, yo ideal en la L2) y el comportamiento de aprendizaje y los resultados académicos es, en efecto, débil. De esta afirmación no solo hemos encontrado evidencias en los comentarios de los estudiantes, sino que también hemos podido dilucidar su causa: la diferencia en las necesidades de aprendizaje del español y del inglés. Por ejemplo, el estudiante 8 explicó: “Creo que el inglés es más importante para leer noticias extranjeras, así que creo que es bueno poder hacerlo en inglés; el español es para usarlo un poco, para algunas conversaciones cotidianas”. En la misma línea se expresó el participante 7: “No me parece que el español sea la tercera lengua más hablada del mundo en este momento. No me llega mucha información al respecto, salvo de Japón y Estados Unidos. Siento que mi vida se limita a mí y a Estados Unidos”. Por su parte, el estudiante 2 confesó: “No, sentí que no necesitaba estar tan concentrado en el español, solo trataba de disfrutar de la clase, no pensaba en ella como un estudio”. En definitiva, al considerar que el inglés es más importante que el español, la relación entre el yo y la identidad en idiomas distintos del inglés, el comportamiento de aprendizaje y los resultados académicos se tornan débiles.

3.2.2 Orientación integradora

Sugita McEown, Sawaki y Harada (2017) hallaron que el comportamiento de aprendizaje y los resultados académicos eran menos predecibles directamente cuando se

tiene en cuenta la orientación integradora. Es decir, consideraron que orientaciones integradoras tales como una admiración general por el mundo hispanohablante no promoverían el aprendizaje del español, ya que la necesidad de aprenderlo no iba a ser tan alta como la del inglés. Sin embargo, en las entrevistas llevadas a cabo en el presente estudio no solo no se encontraron evidencias de este resultado, sino que lo desmintieron, pues hubo estudiantes que mostraron en sus respuestas una orientación integradora muy fuerte.

A raíz de esto, cabe valorar la orientación integradora como posible fuerte predictor del comportamiento de aprendizaje y del rendimiento académico. Los factores que conducen a este alto nivel de yo ideal en la L2 y de motivación intrínseca son, entre otros, la intención de comunicarse y la presencia de una comunidad hispanohablante o de un modelo dentro de la orientación integradora. Por lo tanto, se puede afirmar que estas experiencias personales aumentan tanto el yo ideal y la motivación intrínseca como conducen a un comportamiento de aprendizaje. Por ejemplo, el estudiante 3 confesó que:

[Estudiar español] está bien en parte porque puedes hacerlo con otras personas, y en parte porque es fácil de pronunciar. Por ejemplo, en el instituto, [...] no tienes la oportunidad de utilizar lo que has aprendido fuera de clase. [...] Pero ahora, hay estudiantes extranjeros que saben hablar español y hay estudiantes mayores que saben hablar español, así que siento que puedo utilizar lo que he aprendido.

Del mismo modo, el estudiante 4 reflexionaba al respecto del siguiente modo:

Estudiante n.º 4: En el caso del inglés, cuando estabas en el instituto, era difícil y sentías que no querías aprenderlo más, pero con el español, aunque era difícil, quería hacerlo lo mejor posible. No sé por qué... No sé qué es diferente, pero creo que es porque me estoy comunicando más [en español]. No tuve muchas oportunidades de hablar con personas de habla inglesa, solo tuve un profesor de inglés nativo en el instituto, pero ahora tengo más oportunidades de hablar con gente en mi trabajo a tiempo parcial y con estudiantes internacionales. Hay muchos profesores de inglés que son japoneses, así que creo que eso es parte del problema.

Entrevistadora: ¿Te parece más divertido pensar que puedes comunicarte en español?

Estudiante n.º 4: Es divertido pensar que puedo comunicarme y es divertido pensar que puedo comprender; creo que es tanto la sensación de poder comunicarse como la de poder comprender.

Sugita McEown, Sawaki y Harada (2017) advirtieron un segundo aspecto relevante al respecto: la orientación integradora de las lenguas distintas del inglés y del inglés es un predictor positivo de los factores de motivación intrínseca y del yo ideal. Es decir, cuanto más aprenden inglés/español con el objetivo de gustar a aquella persona con la que hablan y de experimentar el contacto intercultural, más felices se sienten. Y ese placer de aprender inglés/español comporta que se imaginen más utilizando estos idiomas en el futuro.

No obstante, al rastrear las entrevistas en busca de evidencias de este punto, hallamos que existían otros factores, además de la orientación integradora, capaces de modificar la motivación intrínseca y el yo ideal. No solo las orientaciones integradoras, es decir, el éxito en la comunicación, pueden mejorar la motivación intrínseca y el yo ideal en la L2, sino que algunos estudiantes son capaces de aumentarla gracias a la influencia de los modelos de conducta, la sensación de saber, el establecimiento de objetivos y el aprendizaje autónomo. En otras palabras, es posible influir en la

motivación intrínseca y en el yo ideal de la L2 aunque se goce de poca experiencia en el placer de la comunicación. A este respecto el estudiante número 5 explicó:

Entrevistadora: ¿Eres el tipo de persona que, una vez que se ha decidido, trabaja muy duro para conseguirlo?

Estudiante n.º 5: Quiero trabajar duro y no quiero cambiar demasiado. Cuando estaba en el instituto, tuve una reunión con mi profesor en verano para hablar de mis planes de futuro y cambié de opinión por mis notas. Mi profesor me dijo que incluso si cambiaban mucho las cosas, sería imposible, así que pensé que lo más eficiente sería fijar un objetivo adecuado [a mis posibilidades] y conseguirlo.

Entrevistadora: Muy bien. [...] Así que ya tienes el objetivo de aprender español desde hace mucho tiempo, ¿no?

Estudiante n.º 5: Es mucho tiempo. No me importa si tengo que alargar un año (mi carrera universitaria) para estudiar en el extranjero. Si alguien me pregunta qué hice yo, puedo responder que estudié mucho español y no tengo que decir que hice mucho X (nombre de la carrera²).

3.2.3 Motivación intrínseca

Otra de las conclusiones de Sugita McEown, Sawaki y Harada (2017) fue que la motivación intrínseca del inglés, el yo ideal en inglés, predijo negativamente la dirección integradora del aprendizaje de los otros idiomas. En otras palabras, en aquellos alumnos que disfrutaban aprendiendo inglés y tienen una imagen clara de sí mismos como futuros angloparlantes, tiende a desaparecer la actitud positiva hacia la comunidad y la cultura en las lenguas distintas al inglés. Las entrevistas corroboran esta conclusión bajo el concepto denominado *cosas buenas del español y del inglés*.

La motivación intrínseca por el inglés, el yo ideal en inglés, que predijo negativamente la orientación integradora del aprendizaje de idiomas distintos del inglés, puede explicarse por el hecho de que el inglés goza de mayor prestigio. De hecho, muchos estudiantes deciden estudiar español solo después de haber dominado el inglés y, si su motivación para con él está bien enraizada al considerarse una lengua importante, no sienten la necesidad de extenderla al español.

Como se ha mencionado en la primera evidencia, alterar este estado de cosas requiere de algún tipo de acontecimiento vital suficientemente trascendente como, por ejemplo, trabar amistad con alguien hispanohablante o entrar en contacto con amigos de estudiantes de intercambio de la universidad. En definitiva, la motivación intrínseca emergerá siempre que lleguen a desarrollar una actitud positiva hacia la comunidad y la cultura de la lengua estudiada. Estas experiencias, de hecho, se convertirán en motor de su aprendizaje. Realmente, se puede decir que la motivación intrínseca tiene un poder que va más allá de la importancia internacional del inglés para algunos estudiantes.

Estos son algunos ejemplos de alumnos para los que el inglés era más importante y deseaban dominarlo primero. Así, el estudiante 8 señaló:

Inglés, sí. En parte se debe a que estoy estudiando español como segunda lengua, pero creo que es el inglés el que tengo que priorizar y dominar. En mi mente, cuando salga al mundo y me incorpore a una empresa, creo que estaré mejor si sé hablar inglés que si sé usar el español, así que creo que el inglés es lo primero que tengo que aprender, esa es

² Debido al pequeño número de personas entrevistadas, se han ocultado los datos que podrían facilitar la identificación personal.

una de las razones por las que elegí el “curso de inglés” cuando me presenté por primera vez.

Y del estudiante 2 puntualizó:

Entrevistadora: ¿Y qué crees que es más importante, el español o el inglés?

Estudiante n.º 2: ¿En mi opinión? Inglés, creo.

Entrevistadora: ¿Por qué respondiste inmediatamente?

Estudiante n.º 2: Si no es para mí, creo que es difícil decir qué es más importante, porque les damos distintos valores, pero ¿qué es más importante? Creo que el inglés es más importante porque lo usamos más a menudo en nuestra vida diaria, así que creo que el inglés es más importante.

3.2.4 Orientación integradora e internacional

El cuarto y último punto aborda la capacidad de predicción de la orientación integradora del inglés sobre la orientación integradora del español que describieron Sugita McEown, Sawaki y Harada (2017): la orientación integradora hacia el inglés es un fuerte predictor positivo de la orientación integradora hacia las lenguas distintas a él. En otras palabras, cuanto más inclinados personalmente se sientan los alumnos hacia la comunidad y la cultura anglófonas, más se interesarán también por la comunidad lingüística no anglófona. Este punto ha sido avalado por las entrevistas gracias a la presencia de estudiantes con orientación internacional.

Del concepto *motivación integradora* se extrajo el deseo de interesarse por diferentes culturas y de llevarse bien con sus miembros, lo cual los mueve a estudiar un idioma extranjero llegando a resultarles agradable. Para este tipo de estudiantes, la orientación integradora parece ser el principal elemento de la motivación intrínseca. Estos son algunos de los comentarios de los estudiantes. Así, el participante 1 apuntó:

Creo que podré relacionarme con otras personas y mi abanico se amplía al hablar muchos idiomas. [...] Me gustaría ir a más países en lugar de quedarme en uno solo. [...] Me gustaría tener encuentros aleatorios como ese. Creo que cambiaría algo, sería inusual, así que en ese sentido, si pudiera hablar español, podría conocer a más gente.

Por su parte, el estudiante 6 aclaró:

No quiero trabajar en Japón en el futuro, así que quiero ir al extranjero. Pero no sé si en el país se hablará chino o inglés, o tal vez solo pueda utilizar el idioma del país, así que pensé que si dominaba el inglés o lo hablaba, podría arreglármelas. [...] Me gustaría ir a un país en vías de desarrollo. Cuando fui a X (nombre del país), me sorprendieron las diferencias culturales y las cosas que pueden hacer en un país sin dinero. Vi a mucha gente diferente y pensé que es interesante ir al extranjero.

Puede decirse que el estudiante 1 representa el deseo de comunicarse con personas de todo el mundo. De hecho, los estudiantes 1 y 6 tenían una orientación internacional y un deseo de relacionarse con un amplio abanico de personas. El hecho de que la orientación integradora del inglés fuera un fuerte predictor de la orientación integradora de la comunidad lingüística que no aprende inglés, y no al revés, puede explicarse por el hecho de que tanto el alumno 1 como el 6 pertenecían al grupo cuyo yo ideal más alto lo ocupaba el inglés.

4 Conclusiones e implicaciones

El objetivo del presente estudio buscaba, en un principio, obtener evidencias de las afirmaciones de Sugita McEown, Sawaki y Harada (2017) sobre la motivación en aprendizajes multilingües en una investigación de tipo cualitativo, así como ahondar en ciertos aspectos afectivos de los estudiantes que aprenden español en Japón. Además, se pretendía completar los análisis cuantitativos anteriores con una investigación cualitativa para aclarar las diferencias entre ambas. Por último, se buscaba trasladar lo averiguado a la propia enseñanza de español a japoneses.

En cuanto a la confirmación de los hallazgos de Sugita McEown, Sawaki y Harada (2017), las entrevistas han evidenciado cuatro de sus cinco afirmaciones y han desmentido una. Por ello, está claro que los resultados del análisis cuantitativo no son aplicables necesariamente a todos los alumnos, sino que varían en función de la situación y de las características individuales. En el transcurso del análisis, se pusieron de manifiesto los siguientes puntos:

1. Los factores sociopolíticos (es decir, el hecho de que el inglés sea una lengua importante) influyen en el yo y en la identidad de los estudiantes de español.
2. Las experiencias que potencian una fuerte orientación integradora del alumno pueden generar una motivación intrínseca y un yo ideal en la L3 que venzan a los poderosos factores sociopolíticos.
3. Estas fuertes experiencias de orientación integradora, a pesar de todo, no son imprescindibles para cambiar la motivación intrínseca y el yo ideal en la L2. Otros factores mencionados, como los modelos de conducta o la satisfacción por aprender, pueden provocar los mismos virajes en la motivación y el yo ideal.
4. Los factores sociopolíticos, junto con la motivación intrínseca por el inglés y el yo ideal en la L2, reducen, de hecho, la orientación integradora en las terceras lenguas, como el español.
5. Los estudiantes con una orientación internacional global tienen interés en otros idiomas más allá de dichos factores. Sin embargo, es difícil superarlos por completo, es decir, solo se interesan por varias lenguas en la medida en que el inglés es importante.

Así, el estudio cualitativo reveló una imagen de los alumnos más completa de la que ofrecía el estudio cuantitativo en solitario. Es más, lo sugerido en él pudo ejemplificarse con episodios concretos. Finalmente, desveló el proceso de pensamiento de los estudiantes, que los llevaba a contestar de la forma como lo hicieron en el estudio cuantitativo.

Basándose en este estudio, se pueden plantear las siguientes sugerencias para el futuro de la enseñanza del español en Japón. Nuestro mayor deseo como profesores de español es que cada vez un mayor número de estudiantes se esfuercen por aprender el idioma. Sin embargo, el peso internacional del inglés —el factor sociopolítico— es, como hemos visto, un lastre ineludible. No obstante, ahora sabemos que las experiencias individuales de orientación integradora del estudiante y sus encuentros con otras personas pueden contrarrestar tal influencia. Por consiguiente, lo que debemos procurar como profesores es conseguir experiencias de este tipo con iniciativas tales como introducir a los estudiantes en las comunidades hispanohablantes o crear salas de asesoramiento donde pudieran formar clubes y reunirse libremente. El interés de los estudiantes por el mundo y su personalidad no deben tampoco desecharse, sino promocionarse, ya que puede resultar un elemento más a favor de aprender español.

Por último, cabe mencionar la importancia de que el profesor sea capaz de evaluar la personalidad de cada alumno y darle una atención individualizada. De cara al futuro,

sería deseable que tuviéramos en cuenta todos estos puntos a la hora de estructurar las clases y preparar el material didáctico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6).
- Denzin, N.K. (2003). *Strategies of qualitative inquiry* (2.ª ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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). Bristol: Multilingual Matters.
- Douglas Fir Group. (2016). A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 19-47. <https://doi.org/10.1111/modl.12301>.
- Dudley-Evans, T. y St. John, M.J. (1998). *Developments in ESP: a multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Londres: Edward Arnold.
- Kinoshita, Y. (2003). *Grounded Theory Approach no zissen -Shitsuteki kenkyu heno sasoi*. Tokio: Koubundo.
- Kinoshita, Y. (2020). *Teihon M-GTA: Jissen no rironka o mezasu sutsuteki kenkyu houhouon*. Tokio: Igaku Shoin.
- Rose, T. (2016). *The end of average: how we succeed in a world that values sameness*. San Francisco: HarperOne.
- Sugita McEown, M., Sawaki, Y. y Harada, T. (2017). Foreign Language Learning Motivation in the Japanese Context: Social and Political Influences on Self. *The Modern Language Journal*, 101(3), 533-547. <https://doi.org/10.1111/modl.12411>.
- Taguchi, T., Magid, M. y Papi, M. (2009). The L2 Motivational Self System among Japanese, Chinese, and Iranian Learners of English: A Comparative Study. En Z. Dörnyei y E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 66-97). Bristol: Multilingual Matters.
- Ushioda, E. (2011). Motivating Learners to Speak as Themselves. En G. Murray, X. Gao y T. Lamb (Eds.), *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Ushioda, E. y Dörnyei, Z. (2017). Beyond Global English: Motivation to Learn Languages in a Multicultural World: Introduction to the Special Issue. *The Modern Language Journal*, 101(3), 451-454. <https://doi.org/10.1111/modl.12407>.
- Yamada, Y. (2006). Shitsutekishinrigaku to narrative kenkyu no kisogainen: narrative turn to monogatari jiko. *Shinrigaku Hyoron*, 49(3), 436-463. <https://doi.org/10.24602/sjpr.49.3> 436.
- Yokoyama, Y. (2020). Influencia de las experiencias de aprendizaje del inglés en la motivación de los alumnos de español dentro del contexto universitario japonés. En P. Taboada-de-Zúñiga Romero y R. Barros Lorenzo (Eds.), *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2* (pp. 1151-1160). Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Compostela.
- Yokoyama, Y. (2021). La mutua influencia emocional entre el aprendizaje del inglés (L2) y el español (L3): el caso de una universidad japonesa. En M. Saracho-Arnáiz y H. Otero-Doval (Eds.), *Internacionalización y enseñanza del español LE/L2: plurilingüismo y comunicación intercultural* (pp. 387-400). Oporto: ASELE.

PARTE 2. INNOVACIÓN

El visionado analítico de clases como técnica preparatoria a la fase de prácticas docentes: una propuesta necesaria en la formación inicial del profesorado de ELE¹

Laura Arroyo Martínez
Universidad Rey Juan Carlos

*A Arcadio Sotto,
tuya es la Tierra*

1 Introducción

Como punto de inicio de este trabajo, se debe partir de la evidencia de que en la bibliografía sobre innovación educativa es muy frecuente encontrar propuestas para mejorar el aprendizaje de los discentes de lenguas extranjeras. La mayoría de estas propuestas se centran plenamente en los estudiantes y se vuelcan en incrementar la motivación dentro del aula (Stefatou y Rodríguez 2011), facilitar la asimilación de contenidos gramaticales (Martí Sánchez y Ruiz Martínez 2015; Martín Sánchez 2008), aumentar la disponibilidad léxica (López González 2014), y un largo etc. Sin embargo, todavía resulta insuficiente el desarrollo de propuestas enfocadas a la mejora de la formación de profesores, tanto inicial como continua, pese a que instituciones como el Instituto Cervantes apuestan por presentar una oferta formativa sólida y, asimismo, un número importante de universidades, tanto públicas como privadas, ofrecen másteres oficiales y títulos propios para formar profesores de Español como Lengua extranjera (en adelante, ELE)². En este sentido, un artículo publicado por Castellano Merino, Fuentes Martínez y Torre Cruz (2016) estudia las diferencias programáticas que existen entre los distintos másteres de ELE³ y se alcanzan algunas conclusiones considerablemente preocupantes:

El hecho de encontrar asignaturas que carecen de valor o importancia real en estos másteres —a la luz de nuestro estudio— y que en la actualidad son preconizadas como de peso más que considerable en la bibliografía especializada, como Interacción y afectividad, Estrategias de aprendizaje o El Componente Sociocultural entre otras, dejan muy a las claras la considerable distancia existente aún entre lo que “debe ser” y lo que, de facto, es. En otro extremo, seguimos echando en falta una homogeneización real en la asignación de créditos para aquellos bloques temáticos que sí tienen una relevancia bastante apreciable y significativa en los másteres, véase Gramática o Metodología, y cuya horquilla de créditos es demasiado amplia, dando lugar por ende, a un peligroso

¹ Este trabajo se ha realizado en el marco del grupo de investigación de alto rendimiento LIYNMEDIA (Lingüística y nuevos medios), que se desarrolla en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Rey Juan Carlos.

² En el caso de los diversos programas de másteres oficiales que ofertan las universidades españolas, es importante resaltar su calidad, puesto que las evaluaciones de dichos programas realizadas por la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación), así como las propias comisiones de garantía de calidad de los programas, revisan que los parámetros de calidad se cumplan y, en caso de detectar cualquier incidencia, que esta sea subsanada en el menor tiempo posible. Por tanto, cabe destacar la importante labor de evaluación y control a la que se someten las titulaciones del sistema universitario español.

³ Otros trabajos de interés son los publicados por Cazorla Vivas (2015) sobre las características y oferta formativa del Máster oficial de Enseñanza del español como segunda lengua de la Universidad Complutense de Madrid y, dentro de un contexto extranjero, el trabajo de Rabadán Zurita y Aznar Juan (2018) sobre la formación de profesores de español en el ámbito universitario portugués.

desequilibrio en la formación del alumno en determinadas áreas, dependiendo de qué centro de formación haya elegido para su posgrado (2016, 174).

Ante esta situación, consideramos que es necesario apostar por una formación de profesores actualizada, acorde con las nuevas situaciones pedagógicas a las que los docentes se tendrán que enfrentar en un futuro próximo, insertos en un mundo educativo que tiene que hacer frente a cambios sobresalientes en cortos periodos de tiempo. Compartimos la idea de que deben realizarse modificaciones profundas en la formación del profesorado puesto que “nos encontramos ante un nuevo escenario, que requiere crear nuevos modelos de formación de profesorado, así como formas distintas de enseñar y aprender a ser profesor” (Colás Bravo *et al.* 2018, 168).

Por esta razón, en este trabajo se presentará el desarrollo de una propuesta didáctica para la formación inicial de profesores y, más concretamente, para aquellos futuros docentes que estén cursando un programa de posgrado, ya sea máster oficial o título propio, con la finalidad de habilitarse como profesores de ELE. Esta parte del aprendizaje resulta de gran trascendencia para formar adecuadamente a los futuros docentes y dotarlos de una correcta experiencia práctica previa a su inserción en el mundo laboral real. Pese a que esta realidad está ampliamente reconocida, en demasiadas ocasiones, nuestros alumnos se enfrentan a ella únicamente con conocimientos teóricos previos, pero con demasiadas inseguridades sobre el proceder más adecuado pedagógicamente dentro del aula, espacio donde se enfrentan a situaciones muy desconocidas para ellos. Pensamos que esto es una deficiencia pedagógica que debe y puede ser subsanada, por lo que la propuesta que se despliega en estas páginas pretende hacer un modesto avance en esta línea.

La propuesta didáctica que presentamos es una aportación necesaria para colaborar a la hora de subsanar parte de las limitaciones que ofrece la formación de profesores tradicional; en ella se apuesta por el empleo de una técnica metodológica poco implementada: el visionado de vídeos de clases reales. Como se comprobará en las siguientes páginas, esta técnica aporta importantes beneficios de aprendizaje. Aunque la propuesta no se ha podido implementar todavía, sí acotamos los objetivos de la misma, sus fases de desarrollo y la propuesta de evaluación. Esperamos que, en el futuro, se tenga la posibilidad de ponerla en práctica y poder ofrecer resultados concretos sobre el aprendizaje de los profesores en formación.

2 Marco teórico: estado de la cuestión

En la actualidad, únicamente en España existe un número muy elevado de universidades, tanto públicas como privadas, que ofertan másteres oficiales y títulos propios enfocados a la formación de profesores de ELE. Esto no es en caso alguno sorprendente si tenemos presente que la empleabilidad como profesor de ELE dentro de nuestras fronteras y, principalmente, fuera de ellas ha sido muy alta hasta la fecha⁴, aunque las condiciones laborales en las que se desarrolla la profesión presenten deficiencias (véase Méndez Santos, Hidalgo Gallardo y Pano Alamán 2020). Todos estos programas formativos, situados dentro del marco del Espacio Europeo de

⁴ Evidentemente, la pandemia mundial COVID-19 ha frenado el turismo idiomático de manera dramática, pero es esperable que esta situación se pueda revertir y se pueda volver a cifras de demanda de cursos similares a las de 2019. Un artículo publicado en prensa por la Agencia EFE explicó a la perfección que las escuelas de idiomas dieron el año 2020 por perdido. Puede encontrarse la referencia al texto en la bibliografía final.

Educación Superior (EEES), implicaron una gran transformación que posteriormente supuso la implementación del Plan Bolonia. Todos poseen una estructura compartida que conviene recordar: constan de una serie de asignaturas de carácter teórico, de un *prácticum*, así como de la redacción y defensa de un trabajo fin de máster, mediante el cual el futuro profesor adquiere unos conocimientos básicos (y muy necesarios) sobre investigación. El estudiante tendrá que finalizar con éxito todos los créditos formativos para poder conseguir el correspondiente título. En esta dirección, es esencial destacar los importantes avances que se están desarrollando en beneficio de la mejora de la formación de profesores de ELE:

Las actuales tendencias en la formación y el desarrollo de los profesores de lengua están igualmente basadas en la descripción de las competencias docentes. [...]. Por tanto, el futuro docente de ELE necesita una preparación integral en lo que respecta al dominio de contenidos teóricos y prácticos y a la actualización continua de los mismos (López García y Contreras Izquierdo 2020, 17).

Esta estructura ya nos permite pensar que, en la actualidad, la legislación educativa tiene como reto fundamental hermanar los conocimientos teóricos con su aplicación práctica, de tal manera que los grados y posgrados universitarios formen a profesionales competentes y capaces de atender a las necesidades del mercado laboral actual. Aunque en la teoría la situación es como se ha descrito, el *prácticum* de los programas de formación de profesores en general —en los que se incluye la formación de docente de ELE— sigue sin terminar de unirse adecuadamente a la formación teórica recibida. Como ha indicado con gran acierto Rosales López:

La realización de estas actividades con los contenidos correspondientes a las diversas asignaturas sigue siendo muy distante. No suele establecerse una preparación del tránsito de los estudios de facultad a la realización de actividades prácticas como tampoco suele darse un estudio a posteriori que permita el establecimiento de un adecuado *feedback* sobre el desarrollo del plan de estudios (2014, 389).

Sin negar este distanciamiento, las posibilidades técnicas actuales están consiguiendo cerrar esta brecha puesto que “las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) han irrumpido con fuerza en la enseñanza universitaria, permitiendo la experimentación y la investigación de nuevas prácticas educativas” (Álvarez Vázquez y Vázquez García 2013, 436) y la amplia mayoría de los docentes, según ha demostrado un estudio analítico de una amplia encuesta realizada al profesorado, reconocen las ventajas de su empleo e indican que mejoran “la interactividad, la multimedialidad, la flexibilidad para actualizar la información y el aprendizaje autónomo y colaborativo” (Jaimes Jiménez y Vivas García 2011, 90). Por tanto, resulta una obviedad que emplear estas TIC en la formación de profesorado es tan relevante y útil como emplearlas en nuestras clases de ELE. Esta argumentación se refuerza si se atiende a las propias prescripciones del Instituto Cervantes cuando en el texto *Las competencias clave del profesorado* (2018) incluye el uso de las TIC e indica que todo profesor debe implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital, desenvolverse en entornos digitales y con las aplicaciones informáticas disponibles, aprovechar el potencial didáctico de las TIC y promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje⁵.

⁵ En el listado de referencias bibliográficas finales se encuentra el acceso al texto de competencias del Instituto Cervantes.

Teniendo en cuenta lo anterior, señalaremos a continuación los resultados que se han presentado en el ámbito de la investigación educativa sobre la formación de profesores mediante el empleo del visionado de clases reales de cara a conseguir que la situación formativa descrita en el párrafo anterior se convierta en una realidad. Una vez realizada esta síntesis, nos encontramos en disposición para presentar nuestra propuesta didáctica con dicha técnica.

Para anclar nuestra propuesta, dentro de las posibilidades de innovación docente existentes para implementarse dentro de las clases teóricas de los programas formativos, se debe incluir el visionado de fragmentos de grabación de clases reales sobre las que se realicen análisis de las técnicas metodológicas que el docente emplea, las estrategias de motivación, la presentación de tareas en el aula, la pertinencia de la exposición de contenidos lingüísticos y culturales, etc. Este análisis previo permitiría a los estudiantes comprender cuál es la dinámica de trabajo en un aula real y conseguir así que, posteriormente, puedan sacar más partido a sus respectivas prácticas.

Como han indicado Richoux, Tiberguien y Saint George, el beneficio del empleo de esta técnica es manifiesto porque “la utilización de vídeos permite a los profesores principiantes enfrentarse a la complejidad de una situación de clase [...]. Como en toda situación compleja, un aspecto esencial de la comprensión versa sobre la selección de los acontecimientos y su interpretación” (2012, 36). En la misma línea se encuentra la aportación de Gil, Martínez y Cordero, quienes señalan el beneficio en la gran aceptación de este recurso por parte del puesto que perciben las

actuaciones de aula analizadas como algo próximo y factible, por lo que encuentran interesantes este tipo de actividades y se implican en la observación y análisis de las sesiones grabadas. Consideramos por tanto que constituyen una buena herramienta de discusión y reflexión, ya que una adecuada comprensión de lo que ocurre en el aula permite plantear aportaciones para la mejora curricular (2017, 69).

El empleo del vídeo como herramienta de aprendizaje en el contexto universitario es cada vez más frecuente, pero hay que tener mucho cuidado a la hora de seleccionar dicho material y de saber realizar una programación didáctica eficaz con el mismo puesto que “tanto las características como las finalidades de los vídeos que se pueden implementar en la educación superior son de muy variada índole” (Delgado García, Rovira Ferrer y Oliver Cuello 2019, 228). En el caso de la propuesta que se presenta en las próximas páginas, los vídeos seleccionados serán de grabaciones reales de aula y su selección estará condicionada a la utilidad formativa que pueden tener los mismos.

3 Marco empírico: propuesta didáctica

La propuesta didáctica que se desarrolla en las siguientes páginas se plantea para ser implementada en grupos de formación inicial de profesores, principalmente de estudios de máster, aunque también puede introducirse en asignaturas de ELE en los cursos finales de los diversos programas de los grados relacionados con lengua y literatura españolas⁶. Esta propuesta respeta lo indicado en el Plan Bolonia, puesto que lleva a un aula convencional la práctica laboral, en este caso, docente. Este punto resulta de

⁶ Como responsable de la asignatura Español como Lengua Extranjera de la Universidad Rey Juan Carlos, he podido experimentar que los alumnos de dicha asignatura también pueden aprovechar la propuesta y, por tanto, sería exportable a grupos de características similares. En el plan de estudios del grado de Lengua y Literatura Española, dicha asignatura se imparte en cuarto curso y es de carácter obligatorio.

especial relevancia porque mediante esta propuesta aminoramos el impacto que las prácticas reales van a tener en nuestro alumnado y conseguimos, por tanto, facilitar también el inicio en su primer empleo como docentes de ELE.

Como con acierto se ha indicado respecto a la formación de profesores de ELE, se produce un intenso choque entre los conocimientos lingüísticos y teóricos que reciben los futuros profesores en las asignaturas de los diversos programas y la praxis real. Del mismo modo, otro problema añadido que el formador de profesores debe aprender a gestionar es la notable diferencia que se encuentra entre el nivel cultural que poseen los profesores en formación. En los másteres de formación de profesores de ELE, ya sean oficiales o títulos propios, no todos los alumnos provienen de la misma formación y, por tanto, desde el inicio de sus estudios de posgrado sus conocimientos sobre lengua española son muy diversos (véase Cazorla Vivas 2015). Por consiguiente, los responsables de formar a formadores se enfrentan a la siguiente situación que, por otra parte, deben afrontar con las mejores garantías:

El dilema, entonces, para la capacitación de profesores, es cómo lograr desarrollar la capacidad reflexiva del profesor en formación que le permita una selección de habilidades coherentes al contexto, justificada en un conocimiento pedagógico sólido en armonía con sus representaciones. Lo anterior es posible si el contraste de los contenidos presentados y discutidos en el curso logran emular la dicotomía entre el conocimiento teórico y la experiencia práctica en el aula para lograr el proceso de toma de conciencia y así desencadenar la reflexión. Dichas situaciones deben además incluir una secuencia que permita el establecimiento de un diálogo constructivo y cooperativo entre los participantes y el individuo que potencie la reestructuración de los saberes docentes, vale decir, una metodología que tenga como eje articulador la didáctica sociocomunicativa (Rubio, Rubio y Singer 2018).

Para conseguir precisamente lo señalado en la cita anterior, se plantea emplear grabaciones de clases reales, así como su visionado dentro del aula. Esta herramienta se emplearía de manera similar pero con mejores resultados que lo que supondría el empleo de la realidad virtual, herramienta metodológica cuyos beneficios han sido contrastados (se mejora la sensación de seguridad en los estudiantes, se aproxima la práctica real al aula, se puede establecer una reflexión programada sobre la vivencia simulada, etc.), como se ha demostrado en la bibliografía especializada (Echevarría Ezponda 2001; Santamaría Granados 2006; AA. VV. 2017, entre otros). Consideramos que esto es así puesto que emplear realidad virtual para simular situaciones de aula resulta verdaderamente complejo ya que no se pueden reproducir las reacciones de las personas participantes en el proceso de aprendizaje y, además, esta simulación estaría limitada a casos concretos. Sin embargo, con el visionado de estos vídeos los alumnos van a tener acceso al aula misma como si pudieran sentarse en la última fila de la clase, sin la presión de estar dentro de ella y tener que tomar decisiones. Por esta razón, emplear esta técnica permite al futuro profesor ser capaz de anticiparse a situaciones reales que tendrá que asumir cuando finalice su formación y poder analizar con sus preparadores las decisiones didácticas más adecuadas.

4 Objetivos

Una vez explicado el grupo de alumnos específicos al que se dirige la propuesta, así como la importancia que el vídeo (de una clase real) tiene dentro de la misma, nos encontramos en una situación óptima para concretar los objetivos de la misma, su

planificación y desarrollo. También podemos exponer una posible planificación de evaluación de las tareas que se engloban dentro de ella. Esta propuesta didáctica posee como objetivo nuclear mejorar las competencias docentes de los profesores de ELE en formación para conseguir que la fase de prácticas se aproveche mucho más desde las fases iniciales.

Los objetivos específicos que se pretende que los alumnos alcancen con el visionado analítico de fragmentos de clases reales son los siguientes:

1. Reconocer las técnicas metodológicas que los docentes experimentados emplean en los diversos vídeos.
2. Detectar los problemas y/o las dificultades que el docente debe afrontar tras estudiar las reacciones de los estudiantes.
3. Analizar de manera crítica la actuación del profesor dentro del aula para realizar una evaluación constructiva.
4. Proponer mejoras o alternativas a dicha actuación que puedan proporcionar un mejor resultado o resolver parte de los problemas que se producen.

4.1 Metodología: preparación del proyecto

Evidentemente, para poder hacernos con estos materiales, debemos tener en cuenta ciertas dificultades técnicas, logísticas y legales, que se pueden solucionar⁷. En primer lugar, una parte importante de las universidades en cuyos másteres de ELE se puede plantear esta propuesta poseen un Centro de Idiomas para formar en español a alumnos que deciden estudiar una parte del grado (si son Erasmus) o el grado completo (como puede ser el caso de los estudiantes chinos) en las diversas facultades de dichas universidades. Este proyecto parte de la colaboración entre los profesores de los diversos Centros de Idiomas y los profesores de los diversos departamentos de Lengua Española o Didácticas de la Lengua implicados en la impartición de los másteres. Así pues, en los cursos de español de los Centros de Idiomas, en sus diferentes niveles, se grabarían fragmentos de clase, con el permiso de los alumnos para ser filmados (siempre con fines exclusivamente académicos). Para ello, el profesor tendría preparada con anterioridad su clase y sabría qué contenidos y objetivos se iban a trabajar en dicha parte de la sesión y con qué técnicas metodológicas. De esta manera, por ejemplo, se grabaría el desarrollo de la explicación de un contenido gramatical, una actividad para trabajar la competencia oral o una técnica de corrección de textos escritos. Así, en ningún caso la práctica consistiría en realizar grabaciones sin delimitar previamente los resultados de aprendizaje que se quieren conseguir, sino que el objetivo es grabar fragmentos que presenten contenidos relevantes por su frecuencia en el aula, por su dificultad para el profesor o por su interés metodológico, entre otras razones⁸.

Con el paso del tiempo, la institución puede crear un repositorio de material audiovisual⁹ que estaría clasificado en diversas secciones: aprendizaje de la gramática,

⁷ Un ejemplo claro de grabaciones con uso formativo es el que se han realizado en diversas sedes del Instituto Cervantes de las pruebas DELE. Gracias a estas grabaciones, autorizadas a realizarse por los candidatos que se han presentado a las pruebas, se ha podido formar posteriormente a futuros examinadores del DELE. Como examinadora actual, reconozco que el visionado de dichas grabaciones fue fundamental en mi proceso de aprendizaje para comprender toda la dinámica del examen, así como para adquirir conocimientos y competencias básicas de cara a la realización de una correcta evaluación.

⁸ Es importante tener en cuenta la extensión de los vídeos. En ningún caso se recomienda que estos superen los diez o quince minutos, puesto que luego la atención desciende de manera notable y el alumnado no mantiene el interés ni la capacidad para analizar dicho contenido.

⁹ Somos conscientes de lo ambiciosa que resulta la creación de este repositorio de material audiovisual, pero también queremos poner de manifiesto la imperiosa necesidad de trabajar cada vez más de manera

aprendizaje del léxico, aprendizaje pragmático, aprendizaje sociocultural, trabajo de las diversas destrezas, etc. Y, dentro de cada uno de estos rótulos generalistas, se hallarían clasificaciones más exhaustivas por niveles y por contenidos concretos. Un posible etiquetaje sería: 1) contenidos gramaticales, 2) nivel B1.2, 3) empleo del pretérito imperfecto de indicativo.

Una vez creado un repositorio audiovisual, los profesores de posgrado encargados de formar a los futuros profesores podrán localizar estos vídeos y trabajar con ellos dentro de sus asignaturas. La secuencia preparatoria del repositorio sería la que aparece representada en el Gráfico 1:



Gráfico 1. Fases del proceso

Con las actividades propuestas por los profesores formadores, los futuros docentes activarán el pensamiento crítico y adquirirán las siguientes competencias, basadas en conocimientos no estrictamente teóricos, sino aplicados. Entre dichas competencias, las más importantes son las que se explicitan a continuación:

1. Diferenciar el conocimiento lingüístico del conocimiento aplicado al aula de lenguas extranjeras.
2. Identificar las reacciones más comunes de los estudiantes, así como las dificultades que estos muestran ante determinadas propuestas.
3. Identificar las diversas técnicas aplicadas por el docente para conseguir los objetivos que se ha propuesto previamente.
4. Plantear propuestas de actuación propias que mejorarían la actuación real en el aula.

Dentro de los programas de másteres en ELE esta propuesta no puede ser aplicada de manera continua o arbitraria a lo largo del plan de estudios. Hay asignaturas troncales como son Metodología de la enseñanza de español como lengua extranjera o Gramática aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera, así como otras destinadas a la enseñanza de las destrezas; son, precisamente, estas últimas las más apropiadas para llevar a cabo esta metodología de trabajo. Pongamos un ejemplo: si en la asignatura dedicada a la metodología se quiere explicar qué es la metodología por tareas, la metodología aplicada a la acción o la metodología aprendizaje/servicio, el docente acudirá al repositorio audiovisual del centro, elegirá un modelo de grabación en el que se trabaje con dicho sistema y, con ese material, trabajará en su aula.

conjunta y colaborativa entre diferentes departamentos para conseguir resultados pedagógicos mejores. La idea del repositorio, en una primera fase, sería únicamente para cada uno de los centros y no estaría en ningún caso compartida, sino dentro de ficheros internos de uso institucional. Con el progreso de la propuesta, sería ideal compartir estos materiales entre instituciones e incluso tenerlo en alguna plataforma de internet que permitiese su visionado con fines académicos de manera más globalizada. Comprendemos las dificultades legales que esto puede conllevar y, por consiguiente, habría que realizar un estudio de las posibilidades reales para llevarse a cabo, así como un cronograma de su elaboración.

Las fases de desarrollo de la propuesta dentro del aula son las que se plantean en el siguiente gráfico. Para obtener resultados satisfactorios, es importante plantear todo el proceso a los estudiantes, es decir, que sepan que trabajarán un contenido determinado, visualizarán una clase real sobre el tema, analizarán y sugerirán cambios, que deben ser relevantes. Así pues, los estudiantes deben conocer todo el proceso para que se impliquen en él y tengan una actitud activa a lo largo de toda la secuencia.

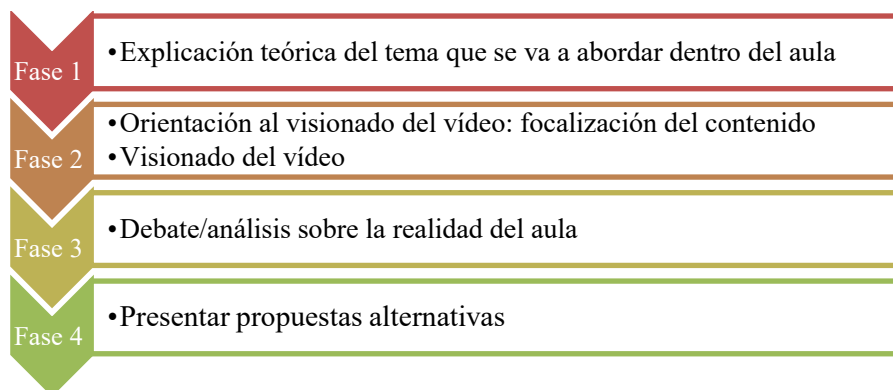


Gráfico 2. Fases del desarrollo de las tareas dentro del aula

4.2 Metodología: implementación del proyecto

Una vez que el docente ha seleccionado un aspecto concreto del programa que va a trabajar y ha elegido el vídeo que le permitirá analizar en el aula una situación de práctica real¹⁰, tendrá que realizar, en primer lugar, una breve exposición sobre el contenido de ELE que se va a tratar. Si tomamos como ejemplo el abordaje de la metodología por tareas, el docente explicará en qué paradigma metodológico se encuentra, cuándo se empezó a desarrollar, quién es su principal fundador, cuáles son sus principios de actuación básicos, qué ventajas y desventajas ha proporcionado su implantación, qué vigencia conserva en la actualidad, etc. Es decir, el docente debe aportar información que los alumnos no tienen obligación de conocer con anterioridad, pero que sí necesitan para poder entender y analizar el contenido del vídeo y, por supuesto, deben conocer desde un enfoque teórico. Esta primera parte, quizá de metodología tradicional, basado en una exposición de contenidos convencional, resulta esencial para poder obtener *a posteriori* el máximo rendimiento de toda la tarea aplicada. Si la información que se transmite al alumno en esta parte no es la adecuada en cantidad y calidad, el resto del proceso no podrá ser exitoso.

En la segunda fase de desarrollo, se visionará el vídeo en el aula. Previamente, se les ha debido de facilitar a los alumnos un guion con preguntas sobre aquellos aspectos que se van a debatir después. Este guion tiene que ser explicado por el profesor, quien juega en todo momento el papel de orientador del proceso de aprendizaje. Esta labor de guía

¹⁰ En relación con este proceso de selección también se debe realizar un esfuerzo de coordinación dentro de los profesores del programa de máster a fin de que se sepa por parte del claustro con qué vídeos va a trabajar cada profesor (en caso de que varios empleen este repositorio). De esta manera, se evitan solapamientos innecesarios en la impartición de las diversas asignaturas. Como ya se ha explicitado en la nota número cinco, somos consciente de la dificultad de estos procesos de coordinación entre docentes, pero consideramos que es vital avanzar y mejorar en realizar una práctica docente con un mayor grado de coordinación entre asignaturas para que los programas no se conviertan en la suma de un número determinado de créditos, sino que esa suma sea el resultado de un conjunto completo en el que los objetivos y competencias alcanzadas en las diversas asignaturas pueda comprenderse por parte del alumnado como un conjunto armonioso y unitario, es decir, como un todo interconectado.

previa es esencial porque el docente debe aprovechar la ocasión para conducir la atención del alumnado hacia los puntos de mayor interés. Por ello, si no se hace este trabajo de preparación, los alumnos pueden dispersarse y no prestar una atención plena a lo realmente relevante. Una vez realizada esta orientación, se visionará el vídeo. Una de las posibilidades es poder hacer pausas a lo largo del metraje para así presentar ideas a los estudiantes si el docente lo considerase oportuno. Los estudiantes irán tomando notas sobre aquello que consideran más reseñable, puesto que son conscientes de que después van a trabajar con ese material.

La tercera fase de la propuesta es completamente activa para el grupo de estudiantes, ya que deben realizar un análisis del desarrollo de la secuencia de clase que han visionado. Para ello, habrá dos posibilidades de gestión de aula, dependiendo de las características del grupo de trabajo. Por un lado, podemos optar por separar a los alumnos en pequeños grupos de trabajo, para que contrasten ideas entre ellos y alcancen unas primeras conclusiones con el esquema que se les ha facilitado. Después, un representante de cada grupo expondrá las conclusiones alcanzadas para todo el conjunto de estudiantes y se valorarán las diferentes visiones que se han producido en el aula. Una segunda opción de trabajo es que el profesor ejerza de moderador del aula y el debate se establezca dentro del grupo único de la clase. Consideramos que la primera de las opciones es más participativa y enriquecedora, pero la segunda es también adecuada y, sin duda, más sencilla de llevar a cabo, puesto que la primera implica un dominio de la gestión del grupo más consolidado.

La cuarta y última fase es esencial, puesto que implica que el alumnado se convierta realmente en profesor. Así pues, deben formular y desarrollar propuestas de mejora. Si, por ejemplo, en un vídeo se ha visionado la corrección oral por parte de un docente de una intervención oral y esta corrección ha producido un efecto adverso (por ejemplo, el enfado o la inhibición del aprendiz de español al que se le ha corregido), el profesor en formación, tras analizar cómo ha sido corregido dicho alumno, realizará una propuesta diferente de técnica de corrección para aminorar la reacción adversa que ha visto previamente en el vídeo. Resulta indiscutible que la curva de aprendizaje en esta fase del proyecto es muy alta y que la capacidad de reflexión que se va a desarrollar por parte del futuro docente es sobresaliente.

La temporalización de esta propuesta no se sujeta a un número determinado de sesiones dentro del cronograma de un curso. Esto es así porque se plantea como una herramienta de empleo continuo al servicio del docente, que la puede poner en uso cuando considere que su beneficio pedagógico es alto. Por lo tanto, el docente será quien decida, dependiendo de su programación general y de las condiciones del aula, cuándo debe emplearla.

La fase de evaluación del trabajo mediante el visionado analítico de vídeos reales se plantea para ser continuo. Es decir, el alumno o grupo de alumnos debe tener un portafolio en el que se registren los diversos cuestionarios sobre análisis de los vídeos, así como el desarrollo de las actuaciones pedagógicas alternativas que han creado. La evaluación de este portafolio podrá ser grupal o individual, dependiendo de cómo se ha trabajado dentro del aula, aunque como ya se ha indicado, el trabajo grupal para aplicar esta técnica es el más recomendable, puesto que permite alcanzar conclusiones más abarcadoras y enriquecedoras. El manejo de este portafolio, además, proporciona una herramienta muy interesante para el conocimiento, tanto del docente como del discente, del desarrollo (adecuado o no) del proceso de aprendizaje y, por consiguiente, facilita la toma de cualquier decisión pedagógica en el desarrollo del curso.

Una última opción para completar esta evaluación, puesto que cada asignatura tiene varias pruebas objetivas a lo largo del cuatrimestre, es incluir una parte práctica dentro

de la misma, que tenga una estructura similar a esta técnica de trabajo. De esta forma, el profesor hará que los alumnos visionen un vídeo, lo analicen y propongan mejoras. Por consiguiente, la evaluación del examen será coherente con el trabajo realizado a lo largo de la asignatura, algo que, por otra parte, aporta un gran nivel de coherencia en la organización de la asignatura. Así se consigue que el proceso de evaluación no se convierta en una cuestión al margen de todo el proceso de aprendizaje, sino que, por el contrario, se engloba en el mismo.

5 Conclusiones y propuestas de futuro

Como se indicó en la introducción, hay que señalar que esta propuesta todavía no se ha llevado a cabo. Por lo tanto, no se puede presentar una evaluación de resultados docentes extraídos de un entorno real. Para ello, tendríamos que implementar la propuesta en varios grupos de alumnos y ver, mediante una evaluación rigurosa, si los estudiantes han alcanzado los objetivos y las competencias de la asignatura en mejores condiciones que con otro tipo de metodologías. Esperamos que, en el futuro, se pueda implementar esta metodología y alcanzar dicha información para poderla analizar.

Pese a ello, consideramos que la propuesta presenta ventajas notables a nivel teórico y cumple con los requisitos que se espera de la enseñanza actual y del futuro. Las más destacables son las que indicamos a continuación:

1. Plantea un aprendizaje activo de los contenidos, es decir, no basado en la memorización y repetición de dogmas conocidos.
2. Fomenta el espíritu crítico y el pensamiento creativo de cara a la resolución de problemas, lo que consigue un nivel de competencia real mucho más alto que el de una formación pasiva.
3. Prepara para el ejercicio profesional real al acercar el aula a las clases teóricas.
4. Mejora la capacidad de trabajo en grupo y permite cohesionar al grupo de alumnos en la que se implemente.
5. Hace que el alumno se encuentre más motivado y se involucre en mayor medida en su proceso de aprendizaje, lo que reducirá la tasa de abandono de los posgrados y aumentará el rendimiento de los estudiantes.
6. Permite una temporalización a lo largo del curso, en función de las necesidades de aprendizaje que el docente detecte en el grupo.
7. Aplica una evaluación coherente, que se presenta integrada en todo el proceso formativo de los estudiantes.

Por las ventajas expuestas, consideramos que esta propuesta es de interés general para un amplio número de programas formativos. Sin embargo, como puntos débiles hemos explicado que requiere de un esfuerzo de coordinación muy importante entre diversos departamentos de las universidades, así como entre los propios profesores de los diversos másteres o posgrados. Somos conscientes de que esta tarea de coordinación requiere un mayor desarrollo en un futuro próximo, puesto que el tiempo que requiere esta gestión es mucho, dentro de las funciones que ya asume el profesorado.

Por todo lo expuesto, consideramos que los resultados de esta propuesta pueden ser de interés, pero también somos conscientes de que esta metodología de trabajo no se puede aplicar de manera indiscriminada en todos los centros por el esfuerzo técnico pero principalmente laboral que requiere por parte de los profesores implicados en su desarrollo. Sin embargo, pese a esto, mantenemos la esperanza de poder implementarlo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. (2017). La realidad virtual, el futuro visual de la educación. En A. Pina, M. Soler, J.A. Meneses, C. García de la Torre, C. Caldeiro, P. Uribe, C. Argusto y R. Dal Agnese (Coords.), *Edunovatic 2017. 2nd Conference proceedings: 2nd virtual international conference on education, innovation and ICT* (pp. 793-799). Eindhoven: Adaya Press.
- Álvarez Vázquez, M.^a del P. y Vázquez García, M.N. (2013). Evaluar para aprender: valoración de una experiencia de coevaluación y evaluación entre iguales mediante rúbrica. En J. Paredes, F. Hernández y J.M. Correa (eds.), *La relación pedagógica en la universidad, lo transdisciplinar y los estudiantes. Desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro* (pp. 434-448). Madrid: Depósito digital UAM. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10486/13152>.
- Castellano Merino, A., Fuentes Martínez, F. y Torre Cruz, S. de la (2016). ¿Todos nos formamos igual? Un análisis comparativo de másteres oficiales de español como lengua extranjera en España. En O. Cruz Moya y M.^a A. Lamolda González (Coords.), *La formación y competencias del profesorado de ELE. XXVI Congreso Internacional ASELE* (pp. 169-176). Granada: ASELE.
- Cazorla Vivas, C. (2015). Perspectivas metodológicas de la formación de profesores de ELE en másteres de español como segunda lengua: los futuros profesores como alumnos. En Y. Morimoto, M.^a V. Pavón Lucero y R. Santamaría Martínez, R. (Eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 221-234). Madrid: ASELE.
- Colás Bravo, P., Pablos Pons, J. de, Reyes de Cozar, S. y Conde Jiménez, J. (2018). Innovación pedagógica en la formación del profesorado apoyada por vídeos en red. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 163-186.
- Delgado García, A. M.^a, Rovira Ferrer, I. y Oliver Cuello, R. (2019). Diferentes aplicaciones del vídeo como herramienta docente en un Máster virtual. En V. Vega Carrero y E. Vendrell Vidal (Coords.), *Actas del V Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red* (pp. 226-234). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Echeverría Ezponda, J. (2001). Educación y realidad virtual. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 11, 11-23.
- Gil Quílez, M.J., Martínez Peña, M.B. y Cordero, S. (2017). Grabaciones de situaciones de aula para la formación del profesorado. *Apice. Revista de educación científica*, 1(1), 58-73.
- Instituto Cervantes (2018 [2012]). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm
- Jaimes Jiménez, J.E. y Vivas García, M. (2011). Percepciones de los docentes universitarios sobre las tecnologías. *Acción Pedagógica*, 20, 74-90.
- López García, M.^a P. y Contreras Izquierdo, N.M. (2020). Las competencias docentes en la formación de posgrado del profesorado de ELE: análisis del trabajo fin de máster. *MarcoELE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 30, 1-20.
- López González, A.M.^a (2014). Desarrollo de los estudios de disponibilidad léxica en español lengua extranjera (ELE). En N.M. Contreras Izquierdo (Ed.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI* (pp. 397-408). Jaén: ASELE.
- Martí Sánchez, M. y Ruiz Martínez, A.M.^a (2014-2015). La gramática en la enseñanza del español como LE. *Linred: Lingüística en la Red*, 12, 1-34.
- Martín Sánchez, M.A. (2008). El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE, *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 3, 29-41.
- Méndez Santos, M.^a C., Hidalgo Gallardo, M. y Pano Alamán, A. (2020). Análisis de la satisfacción laboral del profesorado de español como lengua extranjera (ELE). *Foro de profesores de E/LE*, 16, 175-207.
- Muñoz, M. (2020). *El turismo idiomático, colapsado por el COVID-19, da el año por perdido*. Agencia EFE [25 de abril de 2020]. Recuperado de: <https://www.efe.com/efe/espana/destacada/el-turismo-idiomatico-colapsado-por-covid-19-da-ano-perdido/10011-4230691>.
- Rabadán Zurita, M. y Aznar Juan, M.^a L. (2018). Análisis de la formación de grado y posgrado en futuros profesores de ELE en Portugal. *E-Aesla*, 4, 180-189.

- Richoux, H., Tiberghien, A. y Saint George, M. (2012). Cómo aprenden los profesores a partir de vídeos de alumnos. *Enseñanza de las Ciencias*, 30(1), 35-48.
- Rosales López, C. (2014). Utilización activa del vídeo en la formación inicial de educadores. *Tendencias pedagógicas*, 24, 387-400.
- Rubio M., Rubio R. y Singer, N. (2018). Reflexiones sobre una propuesta formativa de profesores de Español como lengua extranjera (ELE) en Chile. *Literatura y Lingüística*, 38, 297-319. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112018000200297.
- Santamaría Granados, L.H. (2006). Simbiosis de realidad virtual y educación, *Educación y ciencia*, 9, 1-6.
- Stefatou, I. y Rodríguez, A. (2011). La motivación en el aula de ELE. *Mediterráneo. Revista de la Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania*, 3, 64-71. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/mediterraneo-n-3-revista-de-la-consejeria-de-educacion-en-italia-grecia-y-albania/ensenanza-lengua-espanola/15050>.

“Intenta ponerte en su lugar”: la enseñanza de destrezas interculturales en el aula de ELE a través de la música

Alberto Caparrós Álvarez
Universidad de Málaga

1 Introducción

En el presente artículo se analiza el uso potencial de las canciones en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE) como herramienta en la enseñanza de destrezas interculturales. En él se propone, en primer lugar, una metodología consistente en utilizar la canción como punto de partida para el debate intercultural en el aula de español como lengua extranjera y, tras ello, se analizan los retos que dicho método presenta.

Para acometer nuestros objetivos, hemos dividido este trabajo en cuatro apartados. En el primero de ellos se justifica la pertinencia de las actividades destinadas a desarrollar las destrezas interculturales. Después, analizamos por qué las canciones constituyen una buena fuente para trabajar estas destrezas en la clase de español como lengua extranjera. Los dos últimos epígrafes están orientados a indicar qué criterios de selección y formas de trabajo podemos aplicar desde una perspectiva práctica a la hora de trabajar con canciones.

Debemos destacar que en este artículo hemos optado por exponer los principios teóricos de la metodología desarrollada, sin incluir secuencias didácticas y actividades derivadas de dichas canciones por cuestiones de espacio.

2 Actividades interculturales en el aula de ELE: una justificación metodológica

Existen pocos constructos tan poliédricos como el lenguaje: reglas, excepciones, palabras, dobles sentidos... Parece que todo es posible en una lengua y esto entraña ciertos problemas a la hora de utilizarla en nuestro día a día y, más aún, cuando tenemos que enseñar un idioma. En consecuencia, la primera pregunta que debemos hacernos es qué concepción tenemos del aprendizaje de lenguas, esto es, qué enfoque hemos adoptado y sobre qué aspectos queremos poner el peso de la enseñanza. En el presente artículo se presenta una propuesta orientada hacia aspectos relacionados con la cultura y el desarrollo de las destrezas interculturales como una forma de solucionar conflictos en el contexto de encuentros culturales.

Como propone el Consejo de Europa en los descriptores del *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas (MAREP)*, es necesario “conocer estrategias que permitan resolver conflictos interculturales” (Instituto Cervantes 2013, 35) y es precisamente de esta necesidad de la que parte nuestro trabajo: una propuesta que sirva para desarrollar en el aula la competencia comunicativa intercultural. Sin embargo, antes de introducir dicha propuesta, debemos concretar algunos de los términos que usaremos en este trabajo.

En primer lugar, Kramsch (2010, 355) entiende la cultura como el conjunto dinámico de discursos de una comunidad de hablantes simbólicamente mediados a través de la palabra, la imagen y los sonidos que intervienen en el doble proceso de estructurar y ser estructurados por nuestra imaginación y sensibilidad. Desde esta perspectiva,

si la competencia intercultural es la habilidad para reflexionar crítica y analíticamente acerca de los sistemas que utilizamos para crear significados, esto nos lleva a reinterpretar el aprendizaje de nuevas lenguas [...] como adquirir una mentalidad simbólica que conceda tanta importancia a la subjetividad y la historicidad de la experiencia como a las convenciones sociales y las expectativas culturales de una comunidad estable de hablantes (Kramersch 2010, 365).

Sin embargo, y dado el contexto de un aula de idiomas, en el que un conjunto homogéneo de estudiantes se contraponen a los códigos de una cultura meta, debemos matizar la propuesta de Kramersch. En este sentido, González Plasencia define el término *cultura* a partir de la concepción de la antropología simbólica: “la cultura se concibe como un ejercicio de interpretación que es posible en una comunidad gracias a que sus miembros conocen los modos de codificar y descodificar los símbolos que se manifiestan” (2016, 31). Así pues, se entiende la cultura como un proceso abierto de adquisición de códigos interpretativos que conforman una nueva mentalidad simbólica.

Es precisamente en este proceso donde se puede engarzar el uso de canciones como productos culturales que forman parte del aprendizaje. A este respecto, entendemos el concepto de “producto cultural” como la manifestación fenoménica de la idea de cultura como discurso susceptible de ser interpretado¹. Así pues, las canciones en tanto que productos culturales concretizan los discursos y permiten abordar en el aula diferentes aspectos que integran la forma de entender la mentalidad meta: subjetividad, expectativa sociocultural, convenciones sociales, etc. O, en otras palabras, entendemos la canción como un producto cultural que contiene los discursos de una cultura y que, a su vez, se comprenden como las formas dinámicas de entender la realidad a través del lenguaje construidas por “las historias que contamos y los discursos variados que dan sentido a nuestra vida” (Kramersch 2010, 356). Por tanto, la canción no se agota bajo una única perspectiva, sino que se puede comprender desde el prisma de las múltiples cosmovisiones que integran el aula de idiomas.

No obstante, resulta ilusorio considerar que el aprendizaje de estas nuevas formas de comprender una realidad ajena y, en ocasiones, muy distante a la propia vaya a producirse siempre de forma pacífica (Cabedo-Mas, 2015, 81). Las fricciones e incluso los choques entre culturas dispares forman parte de la cotidianidad del aula de idiomas y son estas situaciones potencialmente conflictivas las que constituyen el punto de partida de nuestra propuesta.

Así pues, la propuesta del presente artículo experimenta con el desencuentro cultural como el momento de inicio de la negociación y resolución de conflictos. Para lograr este fin, se lleva al aula una situación que exija de una negociación entre culturas y se ofrecen a los alumnos las destrezas de negociación y gestión de la situación que les permitan resolver el problema a través del diálogo y el razonamiento crítico. Dependiendo del grado de cohesión social dentro del grupo, es posible también realizar un simulacro de un conflicto o polémica estructurada partiendo de asuntos potencialmente sensibles o susceptibles de generar fricciones entre culturas.

Estos simulacros de negociación o resolución de conflictos sirven para aportar al alumno herramientas que le permitan enfrentarse en la vida cotidiana a la realidad del conflicto intercultural, habitual en contextos multiculturales. Con todo ello, el objetivo principal de nuestra propuesta consiste en crear en el aula un simulacro de negociación

¹ Debemos añadir que el término que proponemos, *producto cultural*, no se restringe a las canciones, sino que aplica a cualquier forma de discurso que se pueda utilizar como parte del aprendizaje de una lengua y con una naturaleza muy variada: cómics, microrrelatos, novelas, textos históricos, imágenes, etc.

intercultural que incite a los alumnos a desarrollar estrategias de acercamiento entre culturas y fomentar el desarrollo de las habilidades interculturales.

Entendemos que esta capacidad de poner en perspectiva la cultura propia es una condición necesaria para la erradicación de prejuicios etnocéntricos y la adquisición de destrezas de negociación entre culturas diferentes, es decir, la formación de agentes interculturales que actúen sin prejuicios culturales como traductores entre la cultura ajena y la propia, y también como mediadores en conflictos entre terceros. En este sentido, resultan alentadores los resultados obtenidos por Iglesias Casal (2015, 93), cuyas conclusiones, si bien aplicadas a estudiantes en contexto de inmersión, apuntan a que el contacto entre culturas permite a los discentes no solo superar visiones monolíticas de la cultura meta, sino también adoptar posiciones de relativización respecto a las culturas de origen e incluso cambios en la concepción de ellos mismos. Ello nos lleva a pensar que, efectivamente, resulta positivo someter a los estudiantes a un cierto grado de estrés intercultural con el objetivo final de romper ciertas barreras, así como “disminuir los prejuicios y aumentar la complejidad de los estereotipos ligados a [la cultura extranjera], permitiendo al mismo tiempo mirar la cultura propia con cierta distancia crítica” (Iglesias Casal 2015, 77)

Por último, Byram (2020, 84) indica que el aula constituye un excelente espacio para el aprendizaje basado en el contacto entre culturas por diversas razones, incluyendo el hecho de que este aprendizaje se produce bajo la guía del docente. Sin embargo, este autor también advierte la falacia de considerar como auténtica la dicotomía entre el “mundo real” y el “aula” (2020, 92). De acuerdo con este principio, no se pretende enseñar al alumno la teoría del aula, sino conocimientos aplicables en la vida real, ya que se trasciende la enseñanza de la mera retórica.

La principal crítica que se puede plantear a un método de trabajo que centra su interés en los aspectos interculturales es que esto puede restar importancia a la enseñanza de los aspectos lingüísticos del idioma que se pretende aprender. Así pues, este método puede llegar a ser incompatible con determinados currículos académicos, como aquellos centrados en obtener un título oficial de español. En consecuencia, es importante destacar que nuestra meta no se restringe a señalar capacidades retóricas o lingüísticas, sino que pretende inculcar en el alumno, aunque sea de forma indirecta, una sensibilidad y empatía que le permita “ponerse los zapatos ajenos” y realizar una comparación crítica y negociación entre hábitos culturales que sirvan como guía de actuación al discente en su vida cotidiana.

3 ¿Por qué utilizar canciones? Música y debate intercultural en el aula

Además de su valor como producto cultural, en las últimas décadas la canción —concretamente, la canción popular urbana— se ha convertido en un objeto de análisis elemental en el ámbito de los estudios culturales. Desde el enfoque de esta disciplina, la música popular adquiere un papel protagónico “por su destacada posición en los procesos de articulación de identidades nacionales, de etnia, clase, género y sexualidad y, en definitiva, como formas de enunciación política, social y cultural” (García Peinazo 2019, 45).

En la enseñanza de lenguas esta hipótesis fue propuesta por Griffée en 1992, quien señaló que, entre las ventajas del uso de canciones, encontramos el *input* cultural. Las canciones se crean en un momento concreto del espacio y la historia de cada país, por lo que incluyen abundante información social y cultural. En otras palabras:

Las canciones, como instrumento y vehículo de comunicación de experiencias y sentimientos propios y de una comunidad, se convierten en el reflejo de las actitudes y convicciones personales, y un espejo de la manera de sentir y relacionarse de una sociedad en una época determinada. Son textos con una enorme carga cultural que encierran mitos, contenidos sociales, históricos, políticos o de la vida cotidiana de la sociedad del país de la lengua meta (Castro Yagüe 2003, 28).

Las piezas de la música popular urbana, que comúnmente denominamos “canciones”, tienen una especial relevancia a la hora de ofrecernos información sobre cuestiones relacionadas con la cultura y la sociedad de un país. Esto justifica nuestra propuesta de escoger estas canciones como un objeto sobre el cual elaborar propuestas didácticas orientadas a la negociación intercultural. La canción es un producto cultural, una manifestación artística producida en un momento histórico y que acarrea una serie de mensajes y valores susceptibles de despertar debate.

Además, y como indica Fernández Martín (2013), la canción tiene la ventaja de actuar como elemento lúdico. Esta autora encuentra una relación entre el interés que el alumno muestra por los productos culturales y su motivación por aprender la lengua correspondiente. En este sentido, la música puede condicionar de forma positiva la representación que el estudiante tiene de la lengua y cultura metas. Se busca, por tanto, dotar al alumno con “productos culturales de la sociedad de asentamiento que le resulten lo suficientemente atractivos y positivos para que aprender la lengua objeto no se convierta en una misión imposible” (Fernández Martín 2013, 10).

Desde la perspectiva de la antropología cultural, la investigadora Dawn Joseph también ha analizado el papel que la música y la danza tienen en la integración y el diálogo intercultural en las aulas australianas. Según esta autora, “introduciendo nuevos géneros, como los de música y cultura africanas, tanto en la escuela como en la universidad, los estudiantes obtienen una mejor comprensión del otro y de las diferencias en relación con la música, la gente y la cultura” (2013, 130). Joseph hace referencia al caso específico de la música africana como principio de una negociación intercultural en un contexto multicultural y llega a la conclusión de que “investigar los entornos educativos utilizando músicas de diversas culturas promueve una cultura de la tolerancia y el entendimiento social en un contexto multicultural” (2011, 53).

Por su parte, en el contexto monolingüe Pérez Aldeguer (2014) ha realizado estudios acerca del desarrollo intercultural a través de la música en las aulas de educación primaria. Este autor especifica que la música apela a la dimensión social en cuanto que contribuye a desarrollar los conceptos de sociedad y cultura, lo que convierte a la música en una poderosa herramienta en la construcción de un debate intercultural. Por otro lado, la música también cuenta con una dimensión identitaria, ya que “para poder entender y apreciar el valor de la música, esta debería ser tratada dentro de un contexto social y cultural, lo cual pondría de relieve la necesidad de reflexionar en torno al rol que el intérprete ocupa frente a la música” (Pérez Aldeguer 2014, 181).

No obstante, Cabedo-Mas (2015) advierte de que no debemos dejarnos engañar por la falacia de que la música por sí misma sirve para soliviantar conflictos, ya que, en diversas ocasiones, se utilizan piezas musicales como parte de un discurso identitario contrapuesto a la otredad, un fenómeno que se hace patente con los himnos. Pese a ello, y aunque la música puede ser utilizada como herramienta para generar conflicto a diferentes escalas, el investigador destaca su papel como punto de encuentro entre culturas: “los discursos y prácticas de la música y las artes han tenido un impacto en la vida de la gente, formas de apelar a sus realidades sociales y culturales y de conectarles con otras personas o comunidades” (Cabedo-Mas 2015, 81).

En resumen, las investigaciones recientes apuntan a que la música sirve como punto de partida al encuentro y la conexión intercultural y ayuda a incidir en la convergencias culturales, así como limar asperezas ante posibles divergencias. Estos estudios sugieren que la música puede utilizarse para crear conexiones entre miembros de comunidades culturales diferentes y solucionar a través del arte las posibles fricciones de los usos sociales. Estas consideraciones teóricas justifican que nuestra propuesta parta de canciones a la hora de materializar nuestras actividades didácticas.

4 ¿Qué canciones escogemos? Afinando los criterios de selección

La cuestión sobre qué canciones escoger para llevar al aula es clásica en los estudios especializados y se han dado numerosas respuestas cuya revisión exhaustiva excedería a nuestros propósitos; por ello, nos limitaremos a señalar aquellos coherentes con nuestros objetivos.

El primer criterio de selección se relaciona con el nivel lingüístico del grupo meta. Obviamente, no sería posible utilizar una misma canción en niveles de lenguas muy alejados, por lo que el criterio de adecuación a la situación docente es el primero que debemos tener en cuenta. Según Santos (1996, 367), es necesario adaptar el nivel de la canción a las competencias lingüística, comunicativa y cultural del grupo meta, además de tener en cuenta la inteligibilidad de la letra desde el punto de vista auditivo en función de la variedad lingüística, claridad en la dicción, velocidad del canto, etc.

Castro Yagüe (2003, 35-37) propone un segundo criterio fundamental: adaptar la canción a los gustos y necesidades del grupo meta y, bajo ninguna circunstancia, obligar a que los estudiantes se adapten al criterio del docente. Concretamente, esta investigadora señala la posibilidad de negociar con los estudiantes la elección de las canciones, lo que garantiza una mayor motivación en el alumnado, incentiva su autonomía y contribuye al proceso de autodescubrimiento y reflexión sobre la propia identidad. Ello no implica abandonar al estudiante a su libre albedrío, ya que se pueden llevar a cabo actividades de negociación semicontroladas como ofrecer al estudiante un elenco de canciones de varios artistas para que escoja una o mostrarle el repertorio de un artista concreto para que él mismo decida sobre qué canción quiere trabajar, entre otras posibilidades.

Respecto al grupo, es también fundamental tener en cuenta la naturaleza sociocultural del grupo meta a la hora de realizar nuestras actividades. Si nos encontramos con un grupo homogéneo de personas de una misma realidad sociocultural, tiene sentido escoger una canción que acerque a los estudiantes a la cultura meta, ya sea desde una perspectiva histórica o contemporánea. También con este tipo de grupos se pueden trabajar con menor riesgo canciones potencialmente sensibles, ya que la homogeneidad del grupo disminuye la posibilidad de que el tema estudiado pueda generar conflictos graves entre los estudiantes. Por contrapartida, en grupos heterogéneos existe una mayor probabilidad de que los temas sensibles generen controversia, por lo que sería necesario extremar las precauciones en su tratamiento. En estos casos se puede partir de la convergencia como punto inicial de encuentro, por lo que resultará más productivo —o menos conflictivo— escoger canciones que traten sobre experiencias socioculturales compartidas o sobre aspectos relevantes de la cultura meta.

A los criterios anteriores habría que sumar un último que consideramos clave para los objetivos de nuestra propuesta y que aparece recogido en los descriptores del *MAREP*: “saber que cada cultura determina y organiza, al menos en parte, la

percepción, la visión y las maneras de pensar de sus miembros” (Instituto Cervantes 2013, 33); “saber que la cultura y la identidad influyen en las interacciones comunicativas” (*ibid.*, 34); y “saber que los conocimientos y representaciones que se tienen de otras culturas y los que otros tienen de las nuestras influyen en las relaciones y la comunicación interculturales” (*ibid.*, 35). Pese a que la mayoría de los descriptores del *MAREP* resultan relevantes, consideramos que los tres anteriores se adaptan de manera especial a las necesidades y objetivos de nuestro trabajo, ya que aluden, respectivamente, a los condicionantes culturales de la cultura meta, al proceso de interacción y a los condicionantes que cualquier aprendiz puede tener a la hora de acercarse a una cultura diferente. Teniendo en cuenta estos tres aspectos, desarrollamos a continuación cuatro criterios de selección de canciones, aportando algunos ejemplos para los que se ha tomado la española como lengua y cultura metas.

4.1 Elementos socioculturales de actualidad

En primer lugar, una de las posibilidades para trabajar con las canciones parte del estudio de algún fenómeno actual relevante de la cultura y sociedad metas —en este caso, la española—, especialmente aquellos que puedan resultar más chocantes desde la perspectiva de un estudiante extranjero.

Por ejemplo, si queremos estudiar la fuerza social que tiene el colectivo LGTBIQ+ en España, encontramos abundante material de trabajo, como la canción *Chica, welcome to Madrid* de la *drag queen* Kika Lorace, que se convirtió en el himno no oficial del Orgullo Gay Mundial celebrado en Madrid en 2017. Esta canción constituye un interesante punto de partida para analizar la situación actual de la comunidad LGTBIQ+ en España y compararla con otras culturas.

4.2 Acontecimientos relevantes

Un segundo criterio que se puede considerar y que está relacionado, en este caso, con el tiempo son aquellos acontecimientos relevantes que formen parte de la cultura meta. Se trata de escoger canciones en las que se hable sobre algún acontecimiento social, cultural o histórico que haya sido importante en la historia del país y que haya configurado de algún modo su identidad sociocultural en el presente.

En este sentido, podemos considerar como uno de los acontecimientos que más conmocionó a España los atentados de Atocha del 11 de marzo de 2004. Fueron numerosos los cantantes que se involucraron escribiendo canciones: Marwan con *Jueves 7 36h*, La Oreja de Van Gogh con *Jueves*, Luz Casal con *Ecos*, entre otros artistas. Estas canciones sirven, por tanto, como una forma de acercarse a este luctuoso hecho de la historia reciente de nuestro país.

4.3 Experiencias socioculturales compartidas

Según este criterio, podemos escoger canciones que incluyan acontecimientos o eventos compartidos entre sociedades diferentes, como guerras civiles, dictaduras, etc. A diferencia de los dos criterios anteriores, que ponen el peso en la cultura meta, aquí se propone buscar puntos de convergencia entre las culturas en contacto, lo que facilitará la posterior negociación intercultural.

Un ejemplo reciente es la situación derivada de la pandemia mundial que se desató a finales de 2019. Sobre este tema se han compuesto numerosas canciones, como *Aves enjauladas* de Rozalén, *Abrazos prohibidos* de Vetusta Morla o *Ya pasará* del mexicano Carlos Rivera. Al ser un acontecimiento compartido entre varias culturas, y no exclusivo de la cultura meta, resultará fácil para los estudiantes aprehender la posición cultural de los demás por tener puntos de relativa convergencia.

4.4 Contenido sensible

Un último criterio que podemos tener en cuenta consiste en escoger canciones que traten temas potencialmente sensibles, como la muerte o la violencia de género, y que requieren un tratamiento especial, como veremos más adelante.

Este criterio puede ser, en muchos casos, añadido a los tres anteriores, ya que se puede tratar algún acontecimiento histórico o actual de la sociedad y cultura que sea potencialmente sensible. Por ejemplo, la canción *Comiéndote a besos* de Rozalén, que trata sobre una relación de amor en una pareja serodiscordante, puede entenderse como una parte de la realidad social española en la actualidad (criterio 1), pero, a su vez, aborda un contenido potencialmente sensible (criterio 4).

En otros casos, sin embargo, podemos aplicar este criterio de manera aislada para escoger canciones que difícilmente encajarían con los criterios anteriores, como *Niños olvidados* de Carlos Vives, que trata sobre el abandono, maltrato o desaparición de niños, o *Estoy contigo* de La Oreja de Van Gogh, que habla sobre las consecuencias del alzhéimer.

Antes de concluir este apartado, es importante señalar que los cuatro criterios que hemos revisado son válidos si queremos que el producto cultural que llevamos a clase contenga algún tema o asunto que podríamos considerar interesante o relevante. Sin embargo, siendo menos exhaustivos, podríamos decir que, prácticamente, cualquier canción sería susceptible de ser estudiada desde el punto de vista de la negociación intercultural si sabemos reflexionar adecuadamente sobre el contexto que la rodea. Así pues, si aplicásemos los cuatro criterios que hemos expuesto anteriormente a géneros como el *trap* y la copla —por poner dos ejemplos antagónicos—, es probable que la mayoría de las canciones no incluyesen contenido interesante para el desarrollo de nuestras secuencias didácticas. Sin embargo, si sabemos leer los elementos metamusicales, estos géneros se revelan como un perfecto aliciente para un tipo de negociación intercultural diferente al que proponemos aquí, pero no por ello menos válido.

Por ejemplo, en la actualidad el *trap* ofrece una imagen de una mujer joven, empoderada y voluntariamente sexualizada, invirtiendo así la clásica preponderancia masculina, típica del reguetón más clásico. Por contrapartida, otros géneros sentimentales como la copla ofrecen la imagen de una mujer sometida emocionalmente al hombre y que es consciente de su papel secundario en la sociedad. Así, estudiar los elementos socioculturales que rodean al *trap* y la copla puede mostrar claves muy interesantes relacionadas con los saberes socioculturales del contexto en el que nace uno u otro género y pueden servir, asimismo, como un excelente punto de partida para la negociación intercultural, una línea de investigación que, por cuestión de espacio, no abordaremos en el presente trabajo.

5 ¿Cómo trabajar las canciones? Precizando el método

Tras realizar una selección de las canciones con las que queremos trabajar a partir de los criterios expuestos en el apartado 4, la siguiente cuestión que debemos plantearnos es cómo podemos utilizar dichas canciones y convertirlas en un material didáctico potencialmente interesante. Obviamente, esta pregunta no tiene una respuesta unívoca, ya que el método de trabajo que apliquemos dependerá de una gran variedad de factores condicionantes, comenzando por el contenido que se quiera trabajar según la canción que hayamos escogido. Sin embargo, sí podemos tener en cuenta una serie de aspectos que pueden servir como orientación general y que desarrollamos a continuación.

5.1 Análisis de necesidades

Al igual que ocurre durante la elección de las canciones, es necesario partir siempre del análisis de las necesidades e intereses del grupo meta a la hora de enfrentarse al desarrollo de actividades. Así pues, a partir de una misma canción se pueden elaborar secuencias muy diferentes en función de la sensibilidad de los estudiantes. Debemos, asimismo, reiterar que el docente es un mero intermediario o guía en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, por lo que no debe imponer su criterio, sino proponer líneas de actuación para que los discentes se guíen por sus propios intereses.

Obviamente, el nivel lingüístico del grupo afecta a nuestro tratamiento de la canción, ya que el diálogo intercultural exige una serie de recursos lingüísticos que variarán según el nivel de los estudiantes. Sin embargo, es posible adaptar los materiales de diversas maneras para adecuarlos a las necesidades y características del grupo meta; por ejemplo, es posible emplear fragmentos significativos de canciones, en lugar de la canción entera, para grupos con una menor competencia en la lengua meta.

5.2 Desarrollo de competencias comunicativas

En primer lugar, es necesario que se desarrollen uniformemente las diferentes destrezas de comunicación propuestas en el *Companion Volume* (Consejo de Europa, 2020, 54-103): comprensión y expresión oral y escrita, interacción, así como realizar actividades relacionadas con la comunicación no verbal.

En este sentido, es fundamental incluir en las sesiones ejercicios en los que se trabajen la comprensión y expresión oral y escrita, satisfaciendo así todos los aspectos necesarios para la comunicación en el aprendizaje de lenguas. Esto implica un trabajo de corrección a nivel fonético, gramatical, entonativo, ortográfico, etc., lo que cubre el aspecto puramente lingüístico del aprendizaje. En cualquier caso, el desarrollo de nuestras secuencias didácticas tendrá en cuenta que se deben trabajar todos estos aspectos de la lengua.

5.3 Explotar el potencial intercultural de las canciones

Frecuentemente, se entiende el trabajo con canciones como una forma de explotar los recursos lingüísticos de un texto adornado con música. Este método de trabajo es válido, pero insuficiente para los propósitos de nuestro enfoque. Así pues, el objetivo

que se persigue no consiste solamente en que los estudiantes conozcan algún aspecto concreto de la cultura meta, sino que relativicen sus propias posiciones a través de la toma de contacto con productos culturales de realidades diferentes, incluyendo la de sus compañeros de clase, especialmente en los casos de grupos heterogéneos.

La canción escogida como objeto cultural se convierte en el punto de partida de una secuencia de actividades en las que la negociación, el diálogo y la comparación crítica entre culturas pasa a ser el eje central de la clase. Por ejemplo, en nuestra propuesta realizamos un total de catorce actividades divididas en subactividades sobre la canción *El día que yo me muera* de Rozalén, como se aprecia en la siguiente muestra:

Actividad 9.1. Ariel siempre decía que le gustaba integrar elementos de culturas diferentes. En tu cultura, ¿hay elementos simbólicos (flores, árboles, imágenes, etc.) que se relacionen con el ámbito funerario? ¿Y rituales especiales? Busca información durante unos minutos y anota las palabras clave.

Los estudiantes debían negociar y ponerse de acuerdo en temas concernientes a la cultura mortuoria, tales como los colores de un funeral, los ritos que se podrían llevar a cabo, las pautas de comportamiento en este tipo de situaciones, etc.

En conclusión, el trabajo del docente no debe limitarse a señalar los aspectos socioculturales de las canciones, sino utilizarlos como base de un proyecto ulterior que requiera de la implicación del alumno y su toma de decisiones. Por su parte, el alumnado debe formar parte activa de la toma de decisiones colectivas en lo concerniente a temas culturales, de tal forma que se cree un espacio de cohabitación entre prácticas culturales y se fomente la negociación razonada y la toma de decisiones colaborativas.

5.4 Correlación con otros productos culturales

Una vez que hemos establecido un tema de estudio y una canción para trabajarlo, es probable que esta pieza musical resulte insuficiente a la hora de realizar una actividad o secuencia de actividades de extensiones mayores. Para solventar este problema, es aconsejable recurrir a otros productos culturales que tengan relación con el tema de estudio.

El docente debe ser capaz de encontrar y adaptar estos objetos culturales paralelos. Partiendo del tema de la canción como hilo conductor, el profesor debe encontrar una gama suficiente de recursos que permitan al estudiante tener una visión lo más amplia posible del fenómeno en cuestión. Estos objetos culturales pueden ser de cualquier tipo, de *twitteratura*² a literatura, del teatro al microrrelato, de la noticia a la película o del meme al paisaje lingüístico. Con esto, no solo se adquiere una visión más amplia de un fenómeno sociocultural, sino que, además, se enriquece la exposición del estudiante a nuevas muestras de lengua en diferentes formatos.

Continuando con el ejemplo anterior, en nuestro trabajo se incluyeron vídeos con actividades sobre distintos rituales funerarios a nivel global, algunos con prácticas muy alejadas culturalmente de la española, como el canibalismo o arrojar los cuerpos a las fieras salvajes. En el caso de las muestras española e hispanoamericana, se incluyen productos culturales como fragmentos de la película *Volver* de Almodóvar, la película

² Se entiende aquí por *twitteratura* el uso de publicaciones en la plataforma *Twitter* que puedan tener calidad y contenido suficientes para incluirlos en las aulas de español.

Coco de Disney, ambientada en México, o las prácticas del luto andaluzas de *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca:

Actividad 12.2. ¿Conoces la obra teatral *La casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca? Observa el siguiente [fragmento](#) (minutos 16:40-17:45). ¿Por qué crees que se enfada la madre cuando recibe el abanico? ¿Qué significa la palabra *luto*? ¿Existe el luto en tu cultura? ¿Cómo se celebra?

Asimismo, se puede solicitar a los estudiantes que traigan productos culturales de su propia realidad sociocultural. A partir de estos elementos, es posible realizar trabajos de negociación en los que tengan que decidir de forma colectiva cuál de estos objetos culturales consideran más representativo o se adapta mejor a la finalidad del ejercicio en cuestión. En cualquier caso, enseñar al profesor estos productos culturales implica necesariamente un esfuerzo para el alumno, ya que debe realizar un trabajo de traducción lingüística y cultural entre la cultura propia y la meta.

5.5 Incentivar la curiosidad y creatividad de los estudiantes

En los últimos años han comenzado a aparecer textos en los que se explora la posibilidad de apelar a la creatividad de los propios estudiantes como una forma de mejorar el aprendizaje de la lengua, tanto en aspectos lingüísticos como no lingüísticos. Por ejemplo, Byram (2020, 45) indica que es fundamental que los discentes tengan una actitud de curiosidad y apertura hacia la diferencia, además de estar dispuestos a erradicar prejuicios respecto a las creencias, valores y comportamientos ajenos. En este proceso el docente juega un papel fundamental por su forma de tratar los prejuicios y fomentar posturas de curiosidad y acercamiento entre culturas.

5.6 La gestión de las emociones y el tratamiento del conflicto

La aparición de emociones negativas y del conflicto es un riesgo inherente al trabajo en el aula, más aun cuando tratamos temas potencialmente sensibles o que puedan generar fricciones entre culturas. Esto exige un tratamiento excepcionalmente escrupuloso de la emocionalidad en el aula y minimizar riesgos.

Medialdea Guerrero (2021) propone una metodología que se basa en el fomento de la creatividad de los estudiantes para desarrollar actividades que les permitan acercarse a fenómenos culturales que les resultan especialmente conflictivos. Concretamente, la autora propone realizar secuencias de actividades creativas en las que el alumno tenga que resolver o superar determinadas fricciones culturales a través de la introspección, la reflexión y la posterior puesta en común a través de actividades colaborativas. Esta metodología podría ampliarse al uso de canciones o incluso a la composición de letras y melodías propias como una forma de catarsis emocional que ayude al estudiante a superar el conflicto.

La afectividad constituye uno de los tres componentes de la competencia comunicativa intercultural, junto con el componente cognitivo y comportamental. La competencia afectiva “se vincula con las capacidades de emitir respuestas emocionales positivas y controlar aquellas emociones negativas que puedan perjudicar el proceso comunicativo intercultural” (Iglesias Casal 2015, 53), lo que incluye elementos de gestión emocional como el desarrollo de la empatía, la motivación a la comunicación intercultural o el desarrollo de evitar posiciones de valoración y juicio entre culturas.

Fernández Martín (2019) propone una distinción que permite solventar este posicionamiento parcial: la diferencia entre un método de aprovechamiento político-directo y uno ético-indirecto. Según esta investigadora, los docentes no deben asumir el riesgo de “provocar intencionadamente situaciones (causadas por la realización de determinadas actividades) que puedan resultar incómodas para el desarrollo normal del grupo-clase, o incluso, abiertamente manipuladoras” (2019, 876-877), es decir, no deben utilizar el método político-directo. Antes bien, el profesor debe tener en cuenta el componente afectivo de los estudiantes, pero sin tratar de apelar directamente a las emociones, sino simplemente asumir que la emocionalidad forma parte connatural del aprendizaje y utilizar, por tanto, el método ético-indirecto.

El método ético-indirecto es, según nuestra propuesta, la vía adecuada para fomentar la aparición de emociones en el aula. Partimos de la premisa de que no es nuestro objetivo manipular ideológicamente a los estudiantes para que asuman un credo cultural que les es ajeno; sino que lo que buscamos es fomentar la reflexión crítica sobre temas que pueden ser sensibles utilizando diferentes estrategias de acercamiento a dichos temas. La emocionalidad va a estar presente, especialmente si tenemos en cuenta que utilizamos canciones como material de trabajo, pero en ningún caso vamos a buscar el sensacionalismo o afectar directamente la sensibilidad de nuestros estudiantes. Es decir, se debe evitar buscar el sentimentalismo fácil y apelar directamente a las emociones del alumno. En su lugar, la emoción debe tratarse como un medio para generar motivación, y no como un fin en sí mismo.

5.7 Negociación versus conflicto

Como indicábamos antes, el objetivo de nuestra propuesta será diferente según el nivel de cohesión del grupo. En el caso de que un grupo tenga una menor cohesión social, será conveniente realizar actividades de negociación intercultural sobre temas de mayor neutralidad; por contrapartida, en aquellos grupos más colaborativos es posible plantear secuencias en las que se parta del conflicto entre culturas para incentivar el diálogo, utilizando así una estrategia de polémica estructurada.

Concretamente, García Guirao (2021) ha desarrollado una serie de protocolos que permiten enfrentarnos a temas sensibles minimizando los riesgos de herir susceptibilidades. Una estrategia sencilla pero práctica consiste en avisar con antelación a los estudiantes sobre los días en los que se tratarán contenidos potencialmente sensibles en el aula para que estos decidan si prefieren asistir o no a una sesión concreta. Asimismo, es posible seleccionar aquellos materiales que puedan resultar menos ofensivos. Otra estrategia consiste en despersonalizar la información trabajando sobre contenidos ficticios que no apelen a la experiencia personal y utilizar técnicas como el trabajo en gran grupo, el anonimato o adoptar un posicionamiento escogido aleatoriamente.

5.8 El docente: gestor y creador

Los puntos expuestos anteriormente apuntan de forma unívoca en una dirección: el docente. El profesor de lenguas debe tener la habilidad suficiente para encontrar contenidos, crear actividades, adaptarlas a las necesidades grupales tanto desde el punto de vista de las necesidades lingüísticas como de los intereses en cuestiones socioculturales, fomentar la negociación intercultural y tener, además, dotes sociales

suficientes que le permitan gestionar la emoción y el conflicto en la clase, así como motivar a sus alumnos y crear dinámicas de cohesión grupal. Todo ello exige una continua renovación por parte del docente, ser capaz de adaptarse a las nuevas generaciones, de negociar con sus estudiantes, etc.

Un último aspecto que debemos tener en cuenta durante la enseñanza de contenidos socioculturales es la posición moral del docente respecto a los temas tratados y si este tiene derecho (o no) a expresar y defender su propia opinión. Según Byram (2020, 75), el docente no debe caer en el relativismo, sino que debe tratar de transmitir a sus estudiantes una amplia gama de motivos históricos, socioculturales, etc., que les permitan tener una visión plural y crearse su propia imagen de ciertos fenómenos. Sin embargo, esta posición de apertura no exime al docente del derecho y aun del deber de realizar valoraciones morales.

Dado que el docente es la principal autoridad del aula en lo concerniente a la cultura meta, consideramos que su posicionamiento explícito respecto a los temas que se tratan en el aula puede dar lugar a una suerte de superioridad moral que justifique unas posiciones en detrimento de otras. Consideramos que el papel del docente es más la de un mediador en el conflicto ajeno, por lo que una posición neutra constituye un punto de partida más adecuado para la negociación intercultural por parte de los estudiantes. Sin embargo, este dilema exige probablemente una mayor reflexión que, por cuestiones de espacio, dejaremos abierta para un futuro debate.

6 Conclusiones

En un mundo en incipiente globalización conviven hoy en día culturas que, hasta hace unos años, estaban muy alejadas geográfica y metafóricamente hablando. Por ello, el desarrollo de destrezas interculturales como una habilidad para negociar y mediar entre culturas se ha convertido en una herramienta fundamental a la hora de resolver y, sobre todo, evitar conflictos entre culturas en contacto.

En este trabajo se ha tratado de articular la necesidad de desarrollar esta destreza o competencia comunicativa con el potencial que poseen determinados productos culturales (en este caso, las canciones) para acometer el objetivo principal de nuestra propuesta: crear en el aula un espacio de debate que sirva al estudiante como entrenamiento para la realidad de las fricciones entre culturas que, probablemente, encontrará tanto dentro como fuera del aula.

Los potenciales enfoques y trabajos que se pueden realizar con las canciones son prácticamente inagotables. Así pues, hemos tratado de ofrecer una serie de criterios de selección que puedan ayudar al docente a la hora de escoger las canciones que sirvan como punto de partida en secuencias didácticas extensas, así como algunas pautas útiles en el momento de crear en el aula un espacio de (des)encuentro entre culturas, negociación intercultural y toma de decisiones colectivas. Hemos, además, tratado de engarzar nuestra propuesta tanto con la situación y las necesidades actuales propuestas por la Academia a nivel internacional como con los planes y objetivos del Consejo de Europa.

En conclusión, hemos expuesto aquí una metodología que permite el desarrollo posterior de actividades y secuencias que ayuden a los estudiantes de español a enriquecer su perspectiva sobre nuestra cultura y obtener herramientas de negociación cultural que puedan aplicar en su vida cotidiana para resolver y evitar conflictos propios y poder mediar en conflictos entre terceros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Byram, M. (2020). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cabedo-Mas, A. (2015). Challenge and perspectives of Peace Education in schools: The role of music. *Australian Journal of Music Education*, 1, 76-86.
- Castro Yagüe, M. (2003). *Música y canciones en la clase de ELE*. [Trabajo de fin de máster], Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Consejo de Europa (2020). *Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volumen*. Estrasburgo. Recuperado de: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Fernández Martín, P. (2013). El papel de las canciones en la enseñanza de idiomas a inmigrantes: una propuesta didáctica. *Suplementos MarcoELE*, 17, 1-60.
- Fernández Martín, P. (2019). Cuando las emociones surgen de improviso en la enseñanza de E/L2. En F.J. Murillo y C. Martínez-Garrido (Coords.), *Actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa* (pp. 873-878). Madrid: Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica.
- García Guirao, P. (2021). Cómo tratar temas sensibles o polémicos en clase de español LE-L2. *RedELE, revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 33, s/p.
- García Peinado, D. (2019). El análisis musical y los estudios sobre música popular urbana: de la doble negación a la educación en las discrepancias participatorias. *Revista Internacional de Educación Musical*, 19, 45-55.
- González Plasencia, Y. (2016). En torno a la competencia comunicativa intercultural en E/LE: posibilidades y limitaciones de la actitud panhispánica. En G. Nieto Caballero (Coord.), *Nuevas aportaciones al estudio de la enseñanza y aprendizaje de lenguas* (pp. 25-39). Cáceres: Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones.
- Griffie, D. (1992). *Songs in Action*. Londres: Prentice Hall.
- Iglesias Casal, I. (2015). Entre tópicos y estereotipos: cómo se construyen y reconstruyen las representaciones culturales. *Estudios Humanísticos. Filología*, 37, 51-79.
- Instituto Cervantes. (2013). *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas. Competencias y recursos*. Graz: European Centre for Modern Languages. Recuperado de: <http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-documents/CARAP-ES-web.pdf>.
- Joseph, D. (2011). Cultural Diversity in Australia: promoting the Teaching and Learning of South African Music, *Australian Journal of Music Education*, 1, 42-56.
- Joseph, D. (2013). Moving to the Rhythm of Africa: a Case of Study of a Tertiary Educator's Understanding of Multicultural Dance in Teacher Education. *Journal of Education and Training Studies*, 1, 129-138.
- Kramsch, C. (2010). The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching*, 44(3), 354-367.
- Medialdea Guerrero, A. (2021). Las actividades creativas como herramienta para la profundización en el desarrollo de la conciencia intercultural en el estudiante de ELE [Comunicación]. *XXXI Congreso Internacional de ASELE*, León, España.
- Pérez Aldegue, S. (2014). La música como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en el aula. *Perfiles educativos*, 36(145), 175-189.
- Santos Asensi, J. (1996). Música española contemporánea en el aula de español. *Boletín de ASELE*, VI, 367-378.

Errores interlinguales en aprendientes anglosajones de ELE: un estudio de corpus escritos digitales¹

Anita Ferreira Cabrera
Universidad de Concepción

1 Introducción

Los corpus de aprendientes son colecciones de textos orales o escritos digitales de muestras auténticas de interlengua de aprendientes² de lenguas extranjeras (LE) o segundas (L2) (Granger 2017), los cuales son recolectados acorde con criterios y principios específicos para garantizar de cierta forma la calidad metodológica en su creación (Sinclair 2005; Callies 2015). Los corpus de aprendientes suelen utilizarse en estudios sobre la adquisición para examinar el uso y evolución de la lengua del aprendiente hasta alcanzar un determinado dominio de la lengua meta. Además, proporcionan muestras sistemáticas de lenguaje auténtico y contextualizado de estudiantes de LE y L2 almacenados en formato digital. De esta forma, permiten la extracción sistemática y (semi)automática de información, así como la visualización y el análisis de datos. Así, por ejemplo, a través de estudios de corpus de aprendientes en segundas lenguas (Campillos, 2014b; Carrillo y Ferreira, 2020), se puede conocer qué aspectos lingüísticos se aprenden antes que otros, cuáles son más difíciles de aprender y las diferencias de los aprendientes respecto de los hablantes nativos por medios de análisis contrastivos (Campillos 2014a; Granger 2015; Lozano 2015; 2021).

Los corpus de aprendientes son especialmente útiles a la hora de investigar el proceso de aprendizaje y constituyen una fuente empírica de datos para los estudios de análisis de interlengua (Piñol 2012). Al mismo tiempo, estas descripciones mejoradas de la lengua del aprendiente pueden utilizarse en la enseñanza de la L2 (Pastor 2006; Granger 2015; Lozano 2021). La problemática específica en este artículo corresponde al estudio de los errores causados por transferencia lingüística negativa en español como lengua extranjera (ELE). Específicamente, se aborda la transferencia negativa que se da cuando el uso de un vocablo o estructura de la lengua materna (L1) lleva al estudiante a incurrir en un error. Las preguntas centrales se relacionan con los errores frecuentes y sistemáticos en la destreza escrita del aprendiente de ELE con lengua materna inglesa en contextos presenciales de enseñanza del ELE y en comunidades virtuales donde se practica ELE. En este sentido, la investigación busca responder a planteamientos sobre los procesos y fenómenos de la interlengua, la adquisición y el aprendizaje del español como L2 o LE.

¹ Este artículo se ha desarrollado en el contexto de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID), Proyecto Fondecyt Regular (número de referencia: 1180974): Diseño e implementación de un corpus escrito de aprendientes de español como lengua extranjera (ELE) para el análisis de la interlengua (2018-2022).

² El aprendiente es la persona que se encuentra en proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, al margen de otras consideraciones, como la edad o el contexto en que aprende. Toda persona que ha iniciado el aprendizaje de una segunda lengua puede considerarse de por vida *aprendiente* de esa lengua. El término aparece originalmente en los estudios de adquisición de segundas lenguas, a mediados del siglo pasado, para designar a los sujetos cuyo proceso de adquisición se investigaba y a quienes se tomaba en su calidad de personas que aprenden la lengua y no, por ejemplo, en la de alumnos de un centro (Instituto Cervantes 2021).

2 La destreza escrita en la enseñanza presencial de ELE y en comunidades virtuales

Algunos estudios sobre la producción escrita y la influencia de la L1 se han orientado a la identificación de los errores en los aspectos lingüísticos, léxicos, sintácticos y gramaticales para reconstruir la competencia transitoria o la interlengua del aprendiente y reconocer los fenómenos intervinientes en el contexto de clases presenciales (Manchón 2001; Alexopoulou 2010; 2011). Sin embargo, existen pocos estudios que describan la interacción de la L1 en la destreza escrita en comunidades virtuales de aprendizaje, entendidas estas como un grupo de personas que se encuentran en un espacio en línea para practicar y mejorar su L2 o LE (Trujillo *et al.* 2022). Las diferencias en cuanto a la producción escrita en un marco virtual radican en cómo se gesta la escritura, puesto que el proceso no está sujeto a una instrucción directa o bajo la presión de entrega de una tarea solicitada por el profesor de LE (Miranda 2004; Rodríguez 2007). El proceso de escritura en una comunidad virtual se caracteriza por la espontaneidad en la práctica con otros hablantes no nativos y nativos para mejorar e incrementar el conocimiento lingüístico en la LE. Esta naturalidad con la que surge este tipo de escritura podría, en términos observacionales, arrojar mayor autenticidad del proceso en la evolución de la LE en su expresión escrita.

Los ambientes de enseñanza o práctica de la lengua con tecnología pueden favorecer en muchos sentidos el aprendizaje, ya que atenúa algunos factores internos del aprendiente, como el estado emocional o las actitudes frente al aprendizaje de lenguas. De esta manera, los niveles de estrés y ansiedad producidos tanto por el mismo proceso de aprendizaje como por los factores externos se reducen gracias a la interacción más confiada por medio de la tecnología. Es por ello por lo que se considera que las comunidades virtuales representan un acercamiento a los idiomas que trasciende las barreras de los métodos tradicionales. Asimismo, favorecen una práctica más natural, donde exista una necesidad de expresarse y comunicarse en la segunda lengua.

En general, la comunicación vía red (*networked*) posibilita la práctica de las habilidades lingüísticas para mejorar una segunda lengua (Lamy y Hampel 2007; Warschauer y Matuchniak 2010; Cassany 2012). Entre estas, la más utilizada es la destreza escrita, la cual no solo permite a los participantes de la comunidad comunicarse con otros miembros, sino que, a su vez, facilita la práctica de manera flexible y sin limitar dicha habilidad a diversas temáticas (Warschauer y Matuchniak 2010). No obstante, y como señalamos previamente, son escasos los estudios de transferencia en ambientes de aprendizaje comunicativo en línea (comunidades virtuales, blogs, plataformas). De igual modo, son pocos los trabajos en el campo del texto como producto electrónico mediado por el computador en la adquisición de segundas lenguas (Manchón 2001; Cassany 2012). En ese sentido, este trabajo busca hacer un aporte a esta área, determinando las diferencias y similitudes que se pueden pesquisar en cada uno de los ambientes en estudio.

3 Metodología del estudio

El diseño del estudio llevado a cabo es de tipo descriptivo con un enfoque de análisis de datos mixto: cuantitativo y cualitativo. Los datos de corte cuantitativo permiten identificar tanto las frecuencias como la sistematicidad de los errores y tendencias de uso de acuerdo con las funciones gramaticales o sintácticas que correspondan. Respecto a los datos cualitativos, estos permiten sugerir posibles

explicaciones sobre el origen de los errores según los análisis de la influencia directa de la lengua materna. El objetivo es, por tanto, obtener evidencia sobre la influencia de la L1 —en este estudio, inglés— en errores causados por transferencia negativa en textos escritos por aprendientes de ELE (CAELE) vs. participantes de ELE de una comunidad virtual (COELE-V). Así pues, se busca responder las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son los errores más frecuentes y sistemáticos observados en un ambiente presencial de clases vs. aquel de una comunidad virtual?
2. ¿Existen diferencias y/o similitudes a nivel de errores de interlengua entre ambos ambientes?

3.1 Muestra

La muestra está constituida de manera deliberada por una selección de textos producidos por aprendientes de ELE con lengua materna inglesa en los corpus de estudio (apartado 3.2). La muestra está integrada por un total 40 aprendientes con un nivel de competencia B1 en español. El nivel de competencia se determinó mediante el nivel declarado y la Prueba de Multinivel con Fines Específicos Académico (Ferreira 2016), alineada con los niveles del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa 2002). Los aprendientes provienen de Estados Unidos, Canadá e Inglaterra y sus edades oscilan entre los 20 y 30 años.

Por su parte, la distribución de los aprendientes se corresponde con 20 estudiantes de cursos de ELE en el contexto universitario y 20 estudiantes que practican español de forma voluntaria en una comunidad virtual de lenguas extranjeras. Los aprendientes de las clases de ELE provienen de los programas de intercambio de una universidad chilena en el marco de la movilidad estudiantil.

3.2 Corpus en estudio

El presente estudio parte de dos corpus de aprendientes de ELE cuya lengua materna es el inglés: CAELE (Corpus de Aprendientes de Español como Lengua Extranjera) (Ferreira, Elejalde y Blanco 2022) y COELE-V (Corpus de Español como Lengua Extranjera Virtual) (Elejalde 2017). El corpus CAELE está constituido por 100 textos producidos por 20 participantes que asistieron regularmente a clases presenciales de ELE. Por su parte, el corpus COELE-V está compuesto por 100 textos generados por 20 estudiantes de L1 inglesa de una comunidad virtual. Los textos tienen una extensión de 250 palabras aproximadamente.

En total, se han analizado 200 textos (100 textos procedentes de cada uno de los corpus). El total de textos escritos por cada aprendiente es de 5 a lo largo de un trimestre académico. Esto permite que la comparación de errores esté equilibrada en cuanto al total de textos escritos por sujeto.

3.3 Procedimiento

En función de las preguntas de investigación de este estudio, los corpus fueron organizados y compilados para su posterior procesamiento con las herramientas de

análisis de UAM Corpus Tool (O'Donnell 2008). El uso de estas herramientas permitió obtener las frecuencias de errores y determinar las tendencias de uso erróneo en cada corpus. Las etapas para llevar a cabo este procedimiento se organizaron de la siguiente forma: 1) compilación de los corpus acorde con la L1 inglesa de los aprendientes; 2) identificación, clasificación y etiquetado de errores en UAM Corpus (Ferreira y Elejalde 2020) —esta actividad se llevó a cabo por ayudantes de investigación que estaban haciendo su tesis de doctorado y eran profesores de inglés y español—; 3) obtención de las frecuencias y sistematicidad de errores lingüísticos (gramaticales, sintácticos, de coherencia textual, léxicos, estructura morfológica, cambio de código, falsos cognados, traducción literal); y 4) construcción de posibles explicaciones y orígenes de los errores producto del desarrollo de la interlengua.

4 Resultados

Los resultados se organizan en función de las preguntas de la investigación (apartado 3).

4.1 Frecuencia de errores

Para responder la primera pregunta concerniente a la frecuencia de errores lingüísticos encontrados en cada uno de los corpus, en la Tabla 1 se presenta el total de errores por cada clasificación interlingüística, entendida como los errores de transferencia, su porcentaje respecto del total y la sumatoria total por cada corpus y de ambos corpus. Como puede observarse, el total de errores de ambos corpus corresponde a 1375 errores de transferencia negativa. Estos errores se distribuyen de la siguiente manera: a) 69 % errores de categorías gramaticales; b) 9 % errores de concordancia sintáctica; c) 1 % en la estructura morfológica; d) 3 % errores léxicos; e) 4 % errores de coherencia textual; f) 3 % errores de cambio de código; g) 1 % errores de falsos cognados y h) 10 % errores de traducciones literales. Los resultados generales muestran que los errores más frecuentes en cada corpus corresponden a las categorías gramaticales.

Clasific.	Tipo	Profundidad	C. CAELE	%	COELE-V	%	Total	%
errores Interlingüísticos	Transferencia directa	Categorías gramaticales	511	71	434	66	945	69
		Concordancia sintáctica	73	10	57	9	130	9
		Estructura morfológica	8	1	12	2	20	1
		Léxico	24	3	15	2	39	3
		Coherencia textual	24	3	25	4	49	4
		Cambio de código	21	3	21	3	42	3
		Falsos cognados	3	0	6	1	9	1
		Traducción literal	55	8	86	13	141	10
Total			719	52	656	48	1375	100%

Tabla 1. Número de casos y frecuencia relativa de los errores interlingüísticos en los corpus CAELE y COELE-V

Con respecto a las diferencias en la frecuencia de errores en cada corpus, se puede observar que, en el corpus CAELE, hay 52,29 % errores en total frente a los 47,71 % errores en el COELE-V. En términos generales en cuanto a los resultados la diferencia entre los corpus es menor en cuanto a los porcentajes de errores observados, 4,58 %. Por tal motivo, es relevante realizar un análisis en mayor detalle sobre los errores con mayor frecuencia para explorar si hay diferencias más interesantes entre ambos corpus.

Considerando que las categorías gramaticales presentaban el mayor porcentaje de errores se realizó un análisis de mayor profundidad en ambos corpus. La Tabla 2 recoge los resultados en cuanto a las categorías de palabras y procesos de omisión, adición o falsa selección. Los resultados se distribuyen de la siguiente manera: 1) 44,87 % de errores en el uso de la preposición, 2) 33,97 % de errores en el uso del artículo, 3) 8,36 % de errores en el uso del verbo, 4) 9,52 % de errores en el uso del pronombre, 5) 1,69 % de errores en el uso del adjetivo y 6) 1,59 % de errores en el uso del adverbio.

Categoría	Subcorpus CAELE					Subcorpus COELE-V					Suma Total Corpus
	Omisión	Adición	Fs-Selección	Total	%	Omisión	Adición	Fs-Selección	Total	%	
Preposición	45	51	114	210	41	110	21	83	214	49	424
Artículo	181	18	0	199	39	96	6	20	122	28	321
Verbo	0	0	49	49	10	0	0	30	30	7	79
Pronombre	33	3	11	47	9	34	4	5	43	10	90
Adjetivo	0	0	6	6	1	0	0	10	10	2	16
Adverbio	0	0	0	0	0	0	0	15	15	3	15
Total	259	72	180	511	100	240	31	163	434	100	945

Tabla 2. Número de casos y frecuencia relativa de los errores en las categorías gramaticales en los corpus CAELE y COELE-V

Con estos resultados se refleja que hay una mayor frecuencia de errores tanto en el uso de la preposición como del artículo. En el corpus CAELE se observa que el 41 % de los errores corresponden a las preposiciones en sus tres modificaciones en la lengua meta, a saber, la omisión con un 21,43 %, la adición con un 24,29 % y la falsa elección entre las distintas preposiciones con un 54,29 % de errores. Por su parte, en el COELE-V también se observa un mayor porcentaje en los errores preposicionales con un 49 % de errores, distribuidos de la siguiente forma: 51,40 % errores de omisión en la preposición, 9,81 % en la adición y 38,79 % en la falsa selección de preposiciones.

Como se puede constatar, la preposición con casi la mitad de los errores se constituye como el principal problema de los aprendientes de ambos corpus: 41 % en CAELE y 49 % en COELE-V. Esta tendencia podría ser verificada con validez estadística con corpus textuales con un mayor número de textos. No obstante, los resultados presentados parecen indicar que el sistema preposicional representa un desafío lingüístico comunicativo, dado que la multifuncionalidad de cada preposición depende del contexto en el enunciado o los modificadores de estos.

En la Tabla 3 se presentan los errores más frecuentes en el artículo definido y en la preposición *a* en ambos corpus. En primer lugar, aparece la omisión del artículo definido con un 56 %; en segundo lugar, la omisión de la preposición *a* con un total de 23 %, seguida de la adición de la preposición *a* con un 7 % y de la falsa selección de la preposición *a* con un 14 %. En términos generales, los resultados de la Tabla 3 permiten destacar que tanto las preposiciones como el artículo son categorías de mayor complejidad para los aprendientes con la lengua materna inglesa, dado su uso en variados contextos comunicativos y las diferencias contrastivas a nivel sintáctico y funcional de estas clases de palabras. Estos resultados se contradicen con estudios previos (Ferreira y Lafleur 2015; Elejalde 2017; Ferreira y Elejalde 2017), en los que la omisión del artículo y el uso de la preposición *a* son también los más recurrentes en los aprendientes de dichos estudios.

Es importante también revelar algunas diferencias en los resultados al contrastar los porcentajes de errores entre ambos corpus, CAELE y COELE-V. Así, por ejemplo, en la omisión del artículo definido el corpus CAELE presenta un 64 % vs. el 46 % en el COELE-V. Por tanto, se registra una diferencia entre ambos corpus, con un 18 % más de errores producidos en el CAELE. En la omisión de la preposición *a*, se observa un 10

% de omisiones en el CAELE vs. un 40 % en el COELE-V; es decir, existe una diferencia con un 30 % más de errores en el corpus COELE-V. Habría que explorar en un corpus mayor si estos resultados se pueden constituir en tendencias robustas que indiquen una característica diferenciadora donde esté implicada la modalidad de aprendizaje o práctica de la lengua.

No.	Estructura	Tipo error	C.CAELE	%	COELE-V	%	Total	%
1	Artículo definido	Omisión	181	64	96	46	277	56
2	Preposición A	Omisión	29	10	83	40	112	23
		Adición	26	9	7	3	33	7
		F.Selección	46	16	23	11	69	14
Total errores			282	57	209	43	491	100

Tabla 3. Errores más frecuentes en ambos corpus

4.1.1 Errores sistemáticos y tendencias de uso en la omisión del artículo definido

El artículo definido en español como categoría gramatical tiene como función principal determinar al sustantivo que acompaña, marcando aspectos como género, número y especificidad del nombre al cual determina. Sin embargo, en otras lenguas como en el caso del inglés, las reglas se limitan a determinar si el sustantivo corresponde a una situación específica o conocida por el interlocutor, o identifica a una especie del resto (Batchelor y San José 2010; Brogan y Son 2015).

En lo que respecta a la sistematicidad de los errores cometidos con el artículo definido, la Tabla 4 muestra la frecuencia absoluta, el porcentaje y el número de sujetos que cometió el error. Este último dato permite identificar con mayor claridad si la frecuencia corresponde a un solo sujeto o a más de uno. Asimismo, permite determinar si el error es sistemático en términos de su frecuencia en varios sujetos y la importancia en su aparición en diferentes producciones escritas. La Tabla 4 muestra siete contextos de uso en los cuales se evidencia la omisión del artículo proveniente de la influencia de la lengua materna inglés (sustantivos en plural, lugares, temas generales, grupo colectivo en singular, temas abstractos, uso del pronombre relativo y números); no obstante, de todos ellos existen tres contextos en los que se registra una mayor frecuencia y sistematicidad en los errores cometidos: sustantivos en plural, temas generales y lugares.

Omisión artículo definido Tendencia de uso erróneo	Subcorpus CAELE				Subcorpus COELE-V			
	Fr. Abs	%	Rec.Sujeto	%	Fr. Abs	%	Rec.Sujeto	%
Sustantivos en plural*	64	35	17	85	19	20	15	75
Lugares*	41	23	9	45	17	18	10	50
Temas generales*	32	18	12	60	38	40	17	85
Grupo colectivo en singular*	19	10	7	35	3	3	3	15
temas abstractos	15	8	9	45	4	4	4	20
Uso del pronombre relativo	10	6	5	25	11	11	9	45
Números	0	0	0	0	4	4	4	20
Totales	181	100%	20 sujetos=100%		96	100%	20 sujetos=100%	

Tabla 4. Frecuencia de los usos erróneos en la omisión del artículo definido en los corpus CAELE y COELE-V

Si analizamos cada corpus por separado, podemos observar que en el corpus CAELE el tipo de error más frecuente fue la omisión del artículo definido en sustantivos

plurales con un 35 % de errores (64 casos). Este problema lo presentaron 17 sujetos, por lo que el 85 % de la muestra de este corpus cometía este error. Algunos ejemplos de la omisión del artículo en sustantivos plurales en el corpus CAELE se presentan a continuación. Por convención, el asterisco de los ejemplos significa error y al final de estos se agrega entre paréntesis la estructura equivalente en inglés:

- (1) *Científicos dicen que la refrigeración de fuertes vientos ha resultado... (Sujeto 40, CAELE)

Del inglés: **Scientists say*

- (2) *Reformas laboristas dio mucho más atención y apoyo hacia los derechos de ()* mujeres... (Sujeto 12, CAELE)

Del inglés: **Labor reforms*

Por su parte, en el corpus COELE-V se observó que el error más frecuente fue la omisión del artículo definido en sustantivos referidos a temas generales. El total de apariciones de este error fue del 20 %, producidos por 17 sujetos, lo que constituye un 78 % del total de la muestra. A continuación, se explicitan algunos ejemplos extraídos del COELE-V sobre la omisión del artículo para sustantivos en temas generales:

- (3) La participación del enredo de las mujeres en () *política ocurrieron... (Sujeto 12, COELE-V)

Del inglés: *women in () *politics occurred*

- (4) Como se luchan contra () *violencia, () *estrés, () *acoso y () *agotamiento... (Sujeto 27, COELE-V)

Del inglés: *to fight against () *violence, () *stress, () *harassment and () *exhaustion*

Así pues, en relación con la omisión del artículo definido de la Tabla 4, se puede extraer una diferencia en los errores producidos entre ambos corpus de 30,69 % (correspondientes a 85 errores entre los errores de omisión en el artículo definido en el CAELE y los errores encontrados en el corpus COELE-V).

4.1.2 Errores sistemáticos y tendencias de uso erróneo en la preposición *a*

Las preposiciones han sido estudiadas en ELE dada su multifuncionalidad y sus usos en el español. A este respecto, los estudios muestran la complejidad de uso para los aprendientes de ELE (Campillos, 2014b; Ferreira y Lafleur, 2015; Carrillo y Ferreira, 2020; Ferreira y Oportus, 2020a; Ferreira y Oportus, 2020b). En este subapartado, respecto de las preposiciones, se van a analizar dos tipos de errores: en primer lugar, la omisión de la preposición *a* y, por otro, la falsa elección de dicha preposición.

La Tabla 5 presenta la frecuencia absoluta (referida al número de veces que se repite el mismo error en los textos producidos por cada aprendiente) en la preposición *a* y el porcentaje de sujetos que cometieron dichos errores en cada corpus, entre los cuales cabe destacar como uno de los errores más frecuentes la elisión de la preposición *a* introduciendo un complemento directo o indirecto. Dicho tipo de error presentó un 76 % en el CAELE y un 65 % en el COELE-V, siendo el porcentaje de sujetos que cometieron dichos errores un 60 % en el CAELE y un 100 % en el COELE-V. Este tipo

de errores ha sido considerado por Vázquez (1991) como errores fosilizables, dado que se rigen por pautas estructurales de la lengua materna del aprendiente; en el caso del inglés, se prescinde de una preposición para introducir el complemento directo o indirecto de persona. Algunos ejemplos en los cuales los aprendientes omiten la preposición *a* para objeto directo/indirecto son los siguientes:

- (5) Cada semana visito () *una mujer vieja en una casa para los mayores... (Sujeto 1, CAELE)
- (6) Mi favorito animal del zoológico es el gorila que asustó () *mi hija... (Sujeto 17, COELE-V)

La falta de conocimiento de dicha estructura gramatical, tal como menciona Perea, “quizá se corresponda con las mismas dificultades de los gramáticos en establecer los límites de sus apariciones” (2007, 9) y las explicaciones existentes no permiten determinar los casos en los que se usa apropiadamente.

Omisión preposición A Tendencia de uso erróneo	Subcorpus CAELE				Subcorpus COELE-V			
	Fr. Abs	%	Rec.Sujeto	%	Fr. Abs	%	Rec.Sujeto	%
Complemento directo/indirecto persona*	22	76	12	60	54	65	20	100
Lugar	3	10	2	10	0	0	0	0
Tiempo	2	7	2	10	0	0	0	0
Perífrasis*	2	7	2	10	11	13	10	50
Otros (animal, marcador, complemento)	0	0	0	0	5	6	5	25
Distancia / ubicación	0	0	0	0	6	7	6	30
Régimen	0	0	0	0	7	8	5	25
Totales	29	100%	20 sujetos=100%		83	100%	20 sujetos=100%	

Tabla 5. Frecuencia de los usos erróneos en la preposición *a* en los corpus CAELE y COELE-V

Por su parte, en la Tabla 6 se pueden identificar los dos errores más sistemáticos en el corpus CAELE, correspondientes, en primer lugar, a la falsa selección de la preposición *a* en lugar de la preposición *de*, con una ocurrencia del 39 %, producidos por el 50 % de los aprendientes de este corpus. El segundo error con mayor frecuencia en dicho corpus corresponde al uso de la preposición *a* en vez de *para*, con un total de 39 % de errores, producidos por el 40 % de los aprendientes. A continuación, se ilustra con dos ejemplos tomados del corpus CAELE la falsa elección de *a* por *de* (7 y 8) y de *a* por *para* (9 y 10):

- (7) Yo estuvo sorprendido a *aprender que hay actualmente... (Sujeto 9)
- (8) pero realmente necesito aprovechar la oportunidad a *aprender (Sujeto 41)
- (9) A *mi, es más importante a tener dinero... (Sujeto 9)
- (10) estación de autobús, donde había cogido el autobús a *mi otro trabajo (Sujeto 1)

Por otra parte, en el corpus COELE-V se puede delimitar como errores más sistemáticos el uso de la preposición *a* en lugar de *en*, con un total de 47 % de errores, producidos por el 45 % de los participantes de dicho corpus. Se presentan a continuación ejemplos del corpus COELE-V para la falsa elección de *a* por *en*:

(11) Después de graduarme de un programa de trabajo social *a* *la universidad local... (Sujeto 42, COELE-V)

(12) No voy a menudo al cine. Suelo quedar *a* *casa... (Sujeto 53)

Falsa selección preposición A Tendencia de uso erróneo	Subcorpus CAELE				Subcorpus COELE-V			
	Fr. Abs	%	Rec.Sujeto	%	Fr. Abs	%	Rec.Sujeto	%
Selección de A --> DE*	18	39	10	50	6	26	5	25
Selección de A --> PARA*	18	39	8	40	5	21,7	4	20
Selección de A --> EN	5	11	4	20	11	47,8	9	45
Selección de A --> DESDE	3	7	2	10	0	0	0	0
Selección de A --> CON y QUE	2		2	10	0	0	0	0
Selección de A --> POR	0	0	0	0	1	4	1	5
Totales	46	100%	20 sujetos=100%		23	100%	20 sujetos=100%	

Tabla 6. Frecuencia de los usos erróneos en la falsa selección de la preposición *a* en los corpus CAELE y COELE-V

4.2 Diferencias y similitudes en nivel de los errores encontrados según el ambiente presencial de clases vs. el ambiente virtual

En el presente subapartado se pretende analizar la segunda pregunta de este estudio, que versaba sobre las diferencias entre los dos ambientes de aprendizaje en cuanto a la frecuencia de los errores, así como su distribución. Se pudo verificar que en ambos corpus los errores más frecuentes corresponden al artículo definido y a la preposición *a*.

En lo relativo al artículo definido, se pudo observar en la Tabla 4 que si bien los dos corpus presentaron las mayores frecuencias de errores en la omisión del artículo en sustantivos plurales, sustantivos colectivos referidos a lugares y sustantivos comunes referidos a temas generales, se observaron ciertas diferencias en los porcentajes en sustantivos plurales (35 % en el CAELE vs. 20 % en el COELE-V), sustantivos colectivos referidos a lugares (23 % en el CAELE vs. 18 % en el COELE-V) y sustantivos comunes referidos a temas generales (18 % en el CAELE vs. 40 % en el COELE-V). La mayor frecuencia de errores podría explicarse porque las reglas de uso en ambas lenguas difieren de acuerdo con el contexto. Por ejemplo, en la omisión de sustantivos relacionados con temas generales contables y no contables (categorías, especies, grupos o cosas) no se pone el artículo delante del sustantivo. En inglés solo corresponde el sustantivo sin el artículo *the*. El desconocimiento de esta regla en español podría hacer que el aprendiente usase su conocimiento de la L1 y lo traspasase a la lengua meta.

Con respecto a la preposición *a*, los resultados reflejan que no hay diferencias entre los dos corpus en cuanto a las frecuencias de errores en la omisión. Como se observó en la Tabla 5, ambos corpus presentaron una mayor frecuencia en la omisión de la preposición *a* para introducir objeto directo o indirecto de persona (76 % en el CAELE vs. 65 % en el COELE-V). En español, generalmente cuando el objeto directo es un ser animado (persona o animal), se antepone la preposición *a* (personal) (Bueso Fernández y Casamián 2001; Bruckfield 2012), mientras que en inglés no se antepone ningún elemento al objeto directo, independientemente de si es animado o inanimado. En inglés, el objeto directo puede aparecer antes o después del objeto indirecto: cuando el objeto directo se ubica antes del indirecto, se antepone *to* al objeto indirecto, comportamiento similar al del español: *Ricardo le dio un regalo a su hermana/ Ricardo gave a gift to his sister*. Sin embargo, cuando el objeto directo se ubica después del

objeto indirecto, no se emplea *to*: *Ricardo le dio un regalo a su hermana/ Ricardo gave his sister a gift* (Carrillo y Ferreira, 2020).

En la falsa selección de la preposición *a* se observan algunas diferencias entre los dos corpus. En el CAELE, la problemática de los errores en el uso de la preposición *a* en lugar de la preposición *de* y de la preposición *para* fue mayor que en el corpus COELE-V (39 % vs. 26 % y 39 % vs. 21,7 %, respectivamente). En cambio, en el COELE-V el mayor porcentaje de errores cometidos se debe al uso de la preposición *a* en lugar de *en* para indicar lugares (47,8 %). Esta transferencia corresponde al traspaso del uso de la indicación de lugares referida en inglés a la preposición *to* y *at*.

En este estudio, la omisión se observa en las categorías gramaticales más específicas como el artículo y la preposición en español que, de cierta manera, no influyen o afectan la comunicación, dado que se puede comprender el enunciado. Esto podría también interpretarse como una desatención a este tipo de formas lingüísticas por la misma razón anterior y, además, por la complejidad de cada sistema en relación con las reglas de uso de cada una.

5 Conclusiones

El objetivo principal de este artículo ha sido determinar la influencia del inglés como L1 en errores causados por transferencia negativa en la destreza escrita de aprendientes de ELE (CAELE) y aprendientes de ELE de comunidades virtuales (COELE-V) con un nivel de competencia B1. Para ello, se consideró como foco principal la identificación de los errores etiológicos más frecuentes y la tendencia del uso erróneo para, posteriormente, explicar cualitativamente la transferencia negativa de la L1 inglés con ejemplos ilustrativos de cada corpus.

La transferencia ha sido un tema ampliamente discutido desde la década de los años 50, cuando se prestó mayor atención hacia lenguas como el inglés, el mandarín y lenguas europeas, en general. No ha ocurrido lo mismo en el caso del español como lengua extranjera, donde los estudios se han centrado en aportar hallazgos sobre aspectos de adquisición (Pastor 2001; Campillo 2014a; Alexopoulou 2011), pero son escasos los estudios relacionados con el análisis de errores de acuerdo con el fenómeno de la transferencia y en función del ambiente de aprendizaje para la producción de ELE.

Los resultados de este estudio contribuyen a reforzar tendencias y análisis de estudios previos realizados en ELE, como en el caso de las preposiciones ya estudiadas por Perea (2007), Campillos (2014a) o Lafleur y Ferreira (2016) o los estudios referidos a la omisión del artículo (Ferreira 2016; Ferreira y Elejalde 2017).

Asimismo, los resultados obtenidos en este estudio permiten sugerir que el tipo de ambiente de las comunidades virtuales de aprendizaje, aun cuando tiene mayores ventajas respecto de las posibilidades para el mejoramiento de la adquisición de la L2, evidencia problemáticas en la destreza escrita al igual que otros contextos de aprendizaje. Así, se puede observar que la interacción entre los miembros de la comunidad ocurre en un contexto enriquecido por la comunicación digital y la colaboración entre los participantes, mejorándose el proceso de aprendizaje de la lengua en cuestión, pero no así aquellas interferencias inherentes a la producción en la L2 provenientes de la LM. Uno de los factores que puede explicar por qué ocurre esta interferencia es la posibilidad que tiene cada miembro de escribir sin restricción, control o presión, lo que en muchas ocasiones podría generar interferencias directas o indirectas de la LM. En este sentido, el participante de esta comunidad es el único que ejerce control sobre su producción escrita y, por ende, sus estrategias tanto de comunicación

como de aprendizaje pueden conducirlo a usar su lengua materna sin ser consciente de ello. Los nuevos escenarios de aprendizaje en el marco de la enseñanza *e-learning* (cursos a distancia monitorizados por tutores profesionales) o la enseñanza autodidáctica colaborativa (comunidades de aprendizaje monitorizados por pares de aprendientes interesados en una lengua en común o en las lenguas de cada uno) han cambiado la forma en la que se aprende la lengua y, en ese contexto, afecta también la manera en cómo puede investigarse la lengua en estos ambientes (Ferreira, García y Morales 2014; Trujillo *et al.* 2022).

Los resultados de este estudio se limitan al análisis de 200 textos escritos seleccionados acorde con la L1 inglés de los sujetos que produjeron los textos. Si bien se logró determinar una serie de contextos de errores producto de la L1 inglés, el análisis de un mayor número de textos producidos por un mayor número de aprendientes haría que los resultados fuesen más significativos e informativos y se pudiesen aplicar medidas estadísticas para que las tendencias adquiriesen dicha validez. No obstante, los resultados pueden ser útiles para los investigadores y profesores de lenguas, ya sea para conocer estos hallazgos y avances de los aprendientes como para identificar las áreas problemáticas producto de la L1 y tratarlas con el *input* adecuado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexopoulou, A. (2010). Errores intralinguales e interlinguales en la interlengua escrita de aprendientes griegos de E/LE. En P. Civil y F. Crémoux (Eds.), *Actas del XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas* (pp. 3-13). Madrid: Instituto de Cervantes.
- Alexopoulou, A. (2011). El papel de la transferencia en los errores léxicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 9, 27-36.
- Aparecida, C. (1999). Reflexiones sobre la enseñanza de las preposiciones españolas a brasileños. En M. Losada Aldrey, J. Márquez Caneda, y T. Jiménez Juliá (Eds.), *Actas del IX congreso internacional de ASELE: Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática* (pp.511-518). Santiago de Compostela: Universidad Santiago de Compostela.
- Batchelor, R.E. y San José, M.A. (2010). *A reference grammar of Spanish*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brogan, F. y Son, J. (2015). Native Language Transfer in Target Language Usage: An exploratory case study. *Voices*, 3(1), 47-62.
- Bruckfield, A. (2012). *Prepositions: The Ultimate Book– Mastering English Prepositions*. USA: Oak Publishers.
- Bueso Fernández, I. y Casamián, P. (2001). *Diferencias de usos gramaticales entre español e inglés*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Callies, M. (2015). Learner Corpus Methodology. En S. Granger, G. Gilquin, y F. Meunier (Eds.), *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research* (pp. 35-55). Cambridge: Cambridge University Press.
- Campillos, L. (2014a). Las preposiciones en el habla no nativa de nivel intermedio: análisis de la interlengua basado en corpus. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 16, 5-27.
- Campillos, L. (2014b). Análisis de errores pragmático-discursivos en un corpus oral de lengua española. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 58, 23-59.
- Carrillo, A. y Ferreira, A. (2020). Contexto de aparición de los errores más frecuentes por transferencia negativa del inglés como L1 en el uso de las preposiciones: *a, en, de, para y por* en español como Lengua Extranjera. *Folios*, 51, 151-161.
- Cassany, D. (2012). *En-línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional.

- Elejalde, J. (2017). *Errores de transferencia en textos escritos en español como lengua extranjera producidos en ambientes de aprendizajes mediatizados por la tecnología*. [Tesis doctoral]. Concepción: Universidad de Concepción.
- Ferreira, A. (2016). *Prueba de multinivel con fines específicos académicos*. Universidad de Concepción, Chile.
- Ferreira, A. y Elejalde, J. (2017). Análisis de errores recurrentes en un Corpus de aprendices de español como lengua extranjera (Corpus CAELE). *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 17(3), 509-538.
- Ferreira, A. y Elejalde, J. (2019). Hacia un perfil lingüístico-comunicativo del estudiante de Español como Lengua Extranjera para fines Académicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 13(27), 145-165.
- Ferreira, A. y Elejalde, J. (2020). Propuesta de una taxonomía etiológica para etiquetar errores de interlengua en el contexto de un corpus escrito de aprendientes de ELE. *Forma y Función*, 33(1), 115-146.
- Ferreira, A., Elejalde, J. y Blanco, L. (2022). Diseño e implementación del Corpus de Aprendientes de Español como Lengua Extranjera (CAELE). *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 90, 137-154.
- Ferreira, A., García, J. y Morales, S. (2014). Using a task-based approach for supporting a blended learning model for English as a Foreign Language. *International Journal of Computer Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*, 4(2), 44-62.
- Ferreira, A. y Lafleur, N. (2015). Analyse et description des erreurs prépositionnelles les plus fréquentes en espagnol L2. *Lingüística y Literatura*, 68, 57-79.
- Ferreira, A. y Oportus, R. (2020a). Uses of the preposition *a*: cognitive processing in the correction of errors in ELE learners. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 15, 27-38.
- Ferreira, A. y Oportus, R. (2020b). Procesamiento cognitivo de errores sistemáticos preposicionales según la L1 y el nivel de competencia a partir de estudios de corpus escritos de aprendientes de ELE. *DELTA*, 36(4), 1-26.
- Granger, S. (2015). Contrastive interlanguage analysis: A reappraisal. *International Journal of Learner Corpus Research*, 1(1), 7-24.
- Granger, S. (2017). Learner corpora in foreign language education. En S. Thorne and S. May (Eds.), *Language and Technology. Encyclopedia of Language and Education* (pp. 427-440). Cham: Springer International Publishing.
- Instituto Cervantes (2021). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendiente.htm.
- Lafleur, N. y Ferreira, A. (2016). The Effectiveness of Written Direct Corrective Feedback on Learning Improvement of the Prepositions *por* and *para* in Spanish as Second Language. *Alpha*, 43, 57-74.
- Lamy, M y Hampel, R. (2007). *Online Communication in Language Learning and Teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Lozano, C. (2015). Learner corpora as a research tool for the investigation of lexical competence in L2 Spanish. *Journal of Spanish Language Teaching*, 2(2), 180-193.
- Lozano, C. (2021). CEDEL2: Design, compilation and web interface of an online corpus for L2 Spanish acquisition research. *Second Language Research*, 00(0), 1-19. Recuperado de: [10.1177/02676583211050522](https://doi.org/10.1177/02676583211050522).
- Manchón, R. (2001). Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas. *ELUA. Estudios de Lingüística*, 1, 39-71.
- Martínez, C. (2015). Plataformas virtuales como herramientas para el aprendizaje de una segunda lengua. *Redit*, 9 (1), 23-46.
- Miranda, G. (2004). De los ambientes virtuales de aprendizaje a las comunidades de aprendizaje en línea. *Revista digital universitaria*, 5(10), 1-15.
- O'Donnell, M. (2008). The UAM CorpusTool: Software for Corpus Annotation and Exploration. En C.M. Bretones, J.F. Fernández, J.R. Ibáñez, M.E. García, M.ª E. Cortés, S. Salaberri, M.ª S.Cruz, N. Perdu y B. Cantizano (Eds.), *Applied Linguistics Now: Understanding Language and Mind* (pp. 1433-1447). Almería: Universidad de Almería.

- Pastor, S. (2001) La concordancia en la interlengua de los aprendices de español como lengua extranjera. *ELUA. Estudios de Lingüística*, 1, 95-125.
- Pastor, S. (2006). *Aprendizaje de segundas lenguas: Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Perea, F. (2007). Análisis de errores y enseñanza de las preposiciones de la lengua española como lengua extranjera. *MarcoEle, Revista de Didáctica*, 5, 1-13.
- Piñol, M.C. (2012). *Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.
- Rodríguez, J. (2007). Comunidades virtuales, práctica y aprendizaje: elementos para una problemática. *Revista electrónica Teoría de la Educación*, 8(3), 6-22.
- Sinclair, J.M. (2005). How to build a corpus. En M. Wynne (Ed.), *Developing Linguistic Corpora: A Guide to Good Practice* (pp. 79-83). Oxford: Oxbow Books.
- Trujillo, F., Cassany, D., Combre, C., Ferreira, A., Ollivier, C. y Román-Mendoza, E. (2022). *Tecnologías versus/para el Aprendizaje de Lenguas: reflexiones y conversaciones sobre el futuro de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas mediado por la tecnología*. Barcelona: Difusión.
- Vázquez, G. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Berlín: Peter Lang.
- Warshauer, M. y Matuchniak, T. (2010). New technology and digital world: Analyzing evidence in equity in access, use, and outcomes. *Review of Research in Education*, 34(1), 179-225.

Digitalización, internacionalización e innovación educativa en la formación del profesorado de español en Alemania: el proyecto *Spanischdidaktik im Dialog mit ELE*

Marta García García
Virtudes González
Universidad de Gotinga

1 Introducción

La formación inicial del profesorado¹ de secundaria en Alemania se articula principalmente en torno a los estudios del *Master of Education*, un máster homólogo al Máster en Formación del Profesorado que se imparte en España, con la particularidad de que es necesario cursar dos especialidades². En el caso de la especialidad de Español como Lengua Extranjera (ELE), el currículo incluye asignaturas de lingüística, literatura, cultura, didáctica, además de idioma, dado que las estudiantes suelen tener generalmente el alemán como primera lengua, es decir, los futuros profesores son, asimismo, aprendientes de ELE (con un nivel de aproximadamente C1 según el Marco Común Europeo de Referencia), mayoritariamente jóvenes y sin experiencia docente. Es un perfil, por tanto, similar al de los estudiantes que se preparan para ser profesores de lenguas en primaria y secundaria (K-12) en Estados Unidos (Pastor Cesteros y Lacorte 2015) y que contrasta con el del alumnado de los másteres en ELE ofrecidos por las universidades españolas.

En el *Master of Education*, la internacionalización del currículo, entendida como la integración de una dimensión global, transnacional o intercultural en el programa de estudios (Leask 2015), no ha tenido un papel relevante tradicionalmente, dado que se considera que la formación del profesorado se ha de dirigir a un contexto nacional, incluso local. Es decir, se da por hecho que los estudiantes van a trabajar como docentes únicamente en centros escolares nacionales y que, por tanto, su periodo de formación solo tiene que considerar las circunstancias específicas de Alemania o, incluso, de un Estado federado en concreto. Por otra parte, las estancias en otros países, aunque son obligatorias en los estudios de lenguas extranjeras, están centradas principalmente en mejorar los conocimientos lingüísticos y en adquirir experiencias culturales (Gerlach y Lücke 2021), pero por lo general no se dirigen a fomentar una concepción internacional de la disciplina o de la profesión. Este carácter nacional de la formación del profesorado contrasta vivamente con el carácter plurilingüe, multicultural e interconectado de las sociedades actuales y, por lo tanto, también de las aulas. Debido a esto, y desde hace algunos años, las autoridades educativas alemanas están fomentando un proceso de internacionalización del *Master of Education*³.

¹ Para usar un lenguaje inclusivo hemos empleado en lo posible palabras de género no marcado (alumnado, profesorado). En otras ocasiones utilizamos indistintamente el femenino o el masculino genéricos.

² Para ser docente en el sistema público de educación secundaria alemán es requisito haberse formado y tener la capacitación (*Lehrbefähigung*) en, por lo general, dos materias.

³ Un ejemplo de esto es la iniciativa *Lehramt.International* (Formación internacional del profesorado) del Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD): <https://www.daad.de/de/infos-services-fuer-hochschulen/weiterfuehrende-infos-zu-daad-foerderprogrammen/lehramtinternational>.

El proyecto *Spanischdidaktik im Dialog mit ELE* (SpiELE) de la Universidad de Gotinga supone una respuesta a esa demanda de internacionalización en la formación del profesorado a través de la innovación educativa y la digitalización. El nombre, que traducido al español sería “Didáctica del español en diálogo con ELE”, hace referencia a la separación que, a entender de las autoras, existe entre la didáctica del español centrada en el ámbito escolar y local, tal y como se imparte en las universidades alemanas (*Spanischdidaktik*), y la didáctica de ELE como área de conocimiento global y con vocación internacional (Muñoz-Basols, Muñoz-Calvo y Suárez García 2014) y centrada principalmente en la enseñanza de adultos. La meta última del proyecto es, por tanto, establecer un puente y un diálogo entre estos dos ámbitos.

El núcleo del proyecto consiste en el desarrollo de módulos de aprendizaje, digitales e interactivos, creados a partir de una serie de conferencias impartidas por expertas internacionales sobre temas y enfoques innovadores de la enseñanza de ELE. El trabajo con estos módulos pretende fomentar el desarrollo de la competencia docente, el enriquecimiento de perspectivas acerca de lo que es aprender y enseñar una lengua extranjera, así como la reflexión crítica sobre el propio contexto de enseñanza a partir del contraste con las realidades educativas de otros países.

Este artículo expone las diferentes etapas del proyecto, desde su concepción a su evaluación, con especial atención a la fase de digitalización de los materiales y su enriquecimiento a través de contenidos y dispositivos interactivos. Asimismo, se comentan los resultados clave de la valoración realizada por las estudiantes participantes. Finalmente, se concluye con una reflexión sobre el papel de la digitalización y la innovación pedagógica en la internacionalización de la formación del profesorado de español en Alemania.

2 Desarrollo del proyecto SpiELE

El proyecto se desarrolló en tres fases a lo largo de tres semestres. La primera estuvo centrada en la planificación de una asignatura de didáctica de ELE de temática innovadora y con invitadas internacionales; la segunda, en la elaboración de los módulos digitales; y la tercera, en la prueba y pilotaje de los mismos. A continuación, se exponen en detalle cada una de las etapas.

2.1 Primera fase: innovación e internacionalización

El proyecto comenzó con la planificación e impartición de una asignatura⁴ dedicada a los enfoques actuales en ELE y a la consideración de su potencial para innovar la enseñanza en las aulas de secundaria de Alemania.

Con este fin, se buscaron temas que, siendo relevantes y de actualidad en el discurso académico de ELE, no suelen aparecer en las publicaciones alemanas especializadas (véase Bär 2019 sobre el panorama de la investigación en didáctica de español en Alemania) ni se reflejan en los manuales o materiales didácticos generalmente utilizados en secundaria. Los temas seleccionados fueron finalmente los siguientes: gamificación, gramática cognitiva, perspectiva de género, perspectiva crítica, así como digitalización y justicia social. Todos estos temas tienen en común que intentan producir una mejora de la situación de enseñanza-aprendizaje introduciendo aspectos que son

⁴Esta asignatura, de 4 ECTS, corresponde al módulo de “Profundización en didáctica” del *Master of Education* en la especialidad de español.

percibidos como nuevos o diferentes, siguiendo la definición de innovación educativa aportada por Wedell y Grassick (2020, 576). Así, la gamificación tiene como objetivo aumentar la motivación y la implicación de los participantes; la lingüística cognitiva pretende ofrecer explicaciones holísticas, visualizables y accesibles de los fenómenos gramaticales que, por su opacidad, suelen ocasionar más problemas a las aprendientes; mientras que los enfoques críticos, por su parte, invitan a cuestionarse la función —y el poder— de la lengua para visualizar y ocultar determinadas realidades sociales. Para cada uno de estos temas se invitó a una especialista internacional a dar una clase magistral en la Universidad de Gotinga. Finalmente, el programa de la asignatura contó con la participación de las siguientes investigadoras: Olga Cruz, de la Universidad Pablo de Olavide (gamificación); Mar Galindo, de la Universidad de Alicante (perspectiva de género); Encarna Atienza, de la Universidad Pompeu Fabra (perspectiva crítica); Esperanza Román, de la George Mason University (tecnología educativa y justicia social) y Reyes Llopis, de la Colombia University (gramática cognitiva).

Las conferencias constaron de una parte expositiva y una discusión posterior con el público asistente (estudiantes y profesoras de la universidad), que tenía como objetivo reflexionar sobre las posibilidades de aplicar los contenidos de la parte expositiva al futuro contexto de enseñanza de los estudiantes, en línea con lo sugerido por Higuera (2012, 109), y quedaron integradas en la asignatura de la siguiente manera: en las primeras semanas del semestre y antes de la primera conferencia, los estudiantes se familiarizaron con el concepto de innovación pedagógica en la clase de lengua extranjera. Durante los meses de noviembre de 2019 a enero de 2020, los temas fueron trabajados en periodos de varias semanas por medio de la lectura de un artículo especializado, de la preparación de preguntas para la profesora invitada y de la participación en la conferencia correspondiente, que siempre incluyó una fase de discusión con el público para así poder reflexionar sobre las posibilidades de aplicación de las teorías y propuestas al contexto concreto de la educación secundaria en Alemania. Por último, en una sesión posterior se realizaron en clase tareas de reflexión y de aplicación de lo aprendido. En las últimas semanas del semestre las estudiantes tuvieron la oportunidad de desarrollar en grupo una propuesta didáctica sobre uno de los enfoques tratados y presentarla a las compañeras y a la docente para recibir *feedback*.

La asignatura fue evaluada con el objetivo de comprobar el grado de satisfacción del estudiantado y el alcance de la internacionalización. Para ello se usaron los cuestionarios estandarizados de la universidad ($n=6$)⁵ y se llevaron a cabo dos entrevistas en grupo (con 4 y 2 participantes, respectivamente). Los resultados del cuestionario muestran que los estudiantes valoraron muy positivamente la asignatura, otorgando una nota global de 7 (sobre un máximo de 7 puntos). En concreto, valoraron de forma positiva las posibilidades de aprender que se les ofrecieron (6,8 de 7 puntos) y consideraron que los temas eran interesantes (6,5 de 7) y relevantes para su futura actividad profesional (7 de 7). También consideraron la posibilidad de asistir en vivo a las conferencias de expertas internacionales como una experiencia muy enriquecedora (6,7 de 7).

Esa resonancia positiva también se vio reflejada en las dos entrevistas en grupo que se realizaron. Los participantes destacaron la importancia de los temas, su actualidad, su relevancia para la práctica y, asimismo, valoraron muy positivamente la posibilidad de escuchar en vivo a ponentes de otros países:

⁵ En la asignatura participaron en total 8 estudiantes. A las conferencias asistieron también estudiantes y profesoras de otros cursos.

A mí me sorprendió que hay esta posibilidad de tener a estas personas en clase, aunque enseñen en los Estados Unidos o en España o no sé y sí, a mí me pareció también muy impresionante que vienen las personas aquí para contarnos algo sobre su tema especializado y sí, por eso también, me parece muy útil también (curso presencial, grupo 1).

En las entrevistas se mencionaron, asimismo, algunas dificultades: por una parte, la distribución de las clases se tuvo que hacer teniendo en cuenta la disponibilidad de las ponentes, lo que llevó a que en algunos casos la sesión de reflexión sobre la conferencia no tuviera lugar en la semana inmediatamente posterior, sino más tarde. Por otra parte, a los estudiantes les resultó difícil participar activamente en la discusión con las ponentes, principalmente porque, a pesar de que ya habían preparado preguntas, hubieran necesitado más tiempo para asimilar el *input* recibido durante la conferencia:

Creo que necesitaríamos tiempo para revisar la presentación porque así tan espontáneamente a veces no me salían preguntas, porque había tanta información nueva, así que al final no sé qué preguntar (curso presencial, grupo 1).

2.2 Segunda fase: digitalización

Las clases magistrales con las investigadoras internacionales fueron filmadas por el equipo técnico especializado de la Universidad de Gotinga. Además, cada una de las ponentes fue invitada a realizar una entrevista —que también fue grabada, si bien sin público— con las coordinadoras del proyecto. Las entrevistas tenían como función presentar a las profesoras invitadas —y los temas de sus ponencias— de una manera más cercana e informal.

La segunda fase del proyecto, que tuvo lugar entre marzo y septiembre de 2020, comenzó con la posproducción de dichos vídeos. Cada clase magistral se dividió en dos vídeos, uno de la parte expositiva y otro de la discusión con el público. En el caso de la conferencia sobre gamificación se creó además un tercer vídeo que incluía la simulación de clase llevada a cabo con los participantes en la conferencia. A continuación, se editaron todos los vídeos, eliminando los minutos o segundos de silencio, poniendo subtítulos para las intervenciones del público⁶ e insertando la imagen de la presentación en PowerPoint correspondiente.



Imagen 1. Ejemplo de vídeo con documento de *PowerPoint*

⁶ Dado que el público no contaba con micrófonos, los subtítulos ayudan a la comprensión de las intervenciones.

Los 16 vídeos editados se enriquecieron con elementos H5P, convirtiéndolos así en vídeos interactivos. La herramienta H5P, de código abierto, ofrece múltiples posibilidades para crear actividades digitales y se puede usar directamente a través de su página web⁷, que es gratuita, o a través de una extensión (*plug-in*) disponible para varias plataformas de aprendizaje, como Moodle, Blackboard o ILIAS. En el caso de los vídeos interactivos se usaron las siguientes funcionalidades:

1. Marcadores (*bookmarks*) para dividir cada vídeo en secciones a las que se puede ir directamente, sin necesidad de buscar el momento exacto en la barra de tiempo. Por ejemplo, la parte expositiva de la conferencia sobre gamificación se dividió en las siguientes secciones: “juego y aprendizaje”, “principios psicológicos”, “tipos de jugadores” y “principios de la gamificación”.
2. Etiquetas, textos, tablas, enlaces o imágenes para incluir informaciones adicionales. Estas sirven, por una parte, para explicar términos o realidades culturales mencionados en las conferencias y que pueden ser desconocidos para el público alemán (por ejemplo, la cabalgata de los Reyes Magos y la costumbre de tirar caramelos). Por otra parte, estas informaciones adicionales también aclaran conceptos especializados (por ejemplo, el condicionamiento clásico), que permiten a la persona interesada en un aspecto específico ir directamente a un enlace para profundizar en el tema. Por último, este tipo de interacciones permiten enlazar documentos en PDF con los materiales empleados durante las clases magistrales (por ejemplo, el test de Bartle sobre tipos de jugadores realizado en la conferencia de gamificación), es decir, los enlaces a los documentos aparecen en el vídeo justo en el momento en que los materiales fueron repartidos, con lo que se refuerza la sensación de estar participando en la clase presencial.
3. Actividades de respuesta cerrada, en forma de preguntas de elección múltiple, de verdadero o falso, de selección de palabras o de cuestionarios, cuya función es comprobar la comprensión de contenidos, algo que en una conferencia en vivo no es posible. Además, cuentan con la gran ventaja de proporcionar corrección automatizada, por lo que cada estudiante puede ver si comete errores en sus respuestas y, en este caso, volver atrás para escuchar otra vez el apartado correspondiente. Esto promueve una escucha activa, en la que el estudiantado tiene que trabajar con mucha atención, evitando así la actitud pasiva de ver un vídeo sin una tarea concreta. Es posible, incluso, programar las actividades para que el vídeo continúe una vez se haya respondido a las preguntas.

Trage die fehlenden Wörter ein.

La teoría de la explica que hombres y mujeres hablan de forma diferente porque son diferentes. La teoría del sostiene que más que una cuestión biológica se trata de una cuestión del estatus que tiene cada hablante en la sociedad. El modelo indica que cada hablante crea su identidad cada vez que habla.

✓ Überprüfen

Imagen 2. Ejemplo de actividad de respuesta cerrada

⁷ <https://h5p.org>

4. Actividades con el formato de preguntas abiertas (*free text question*), que permiten fomentar la reflexión, por ejemplo sobre sus propias experiencias como aprendientes o sobre las posibilidades de aplicar lo aprendido en la conferencia al propio (futuro) contexto de enseñanza.

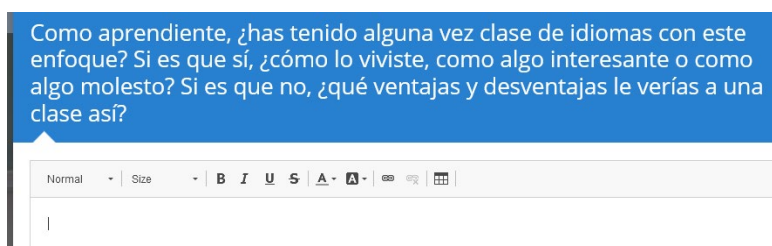


Imagen 3. Ejemplo de actividad de respuesta abierta

5. Actividad de resumen final, consistente en seleccionar las afirmaciones correctas. Después de haber completado esta actividad final, la persona que ve el vídeo recibe la información de cuántas actividades ha realizado correctamente.

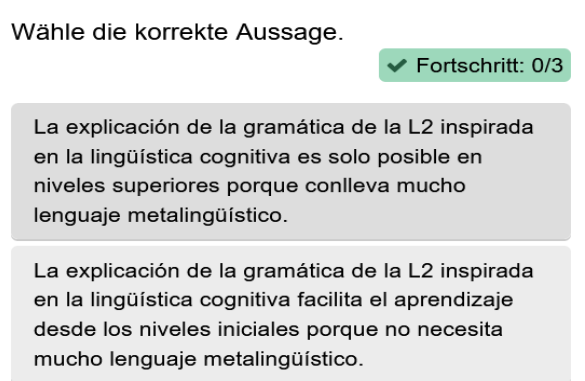


Imagen 4. Ejemplo de actividad del resumen final

Una vez finalizado este proceso de edición, se procedió a incluir los vídeos interactivos dentro de unos módulos temáticos creados en la plataforma ILIAS⁸. Estos módulos, además de los vídeos, contienen material adicional de preparación y profundización, así como actividades de comprensión y aplicación, manteniendo el siguiente esquema:

1. Bienvenida.
2. Introducción al tema y objetivos del módulo.
3. Vídeo interactivo (enriquecido con H5P) de la entrevista para presentar a la ponente y su contexto académico y hacer una breve introducción al tema.
4. Para prepararse: lecturas previas sobre el tema con actividades de comprensión⁹.
5. Vídeo interactivo (enriquecido con H5P) de la conferencia (que incluye el material adicional repartido por la docente invitada y la presentación en formato PDF).
6. Actividades de aplicación.
7. Vídeo interactivo (enriquecido con H5P) de la parte de discusión sobre la conferencia (que incluye preguntas de reflexión para los estudiantes).
8. Actividades de transferencia y reflexión.

⁸ ILIAS (Integriertes Lern-, Informations- und Arbeitskooperations-System) es una plataforma de gestión de enseñanza-aprendizaje. Las instrucciones para conseguir el acceso a los módulos se encuentran en la página web del proyecto: <https://bit.ly/3FHvLWW>.

⁹ Los artículos utilizados fueron los siguientes: Cots (2006), Galindo (2018), Llopis-García (2016), Pujolà y Herrera Jiménez (2018) y Román-Mendoza (2018).

9. Para saber más: lecturas y otros materiales (pódcast, páginas web, vídeos...) para profundizar en el tema.
10. Tareas finales: tarea final de cada módulo y tarea final de la asignatura.

En la imagen 5 se puede ver a modo de ejemplo el esquema del módulo de gamificación.

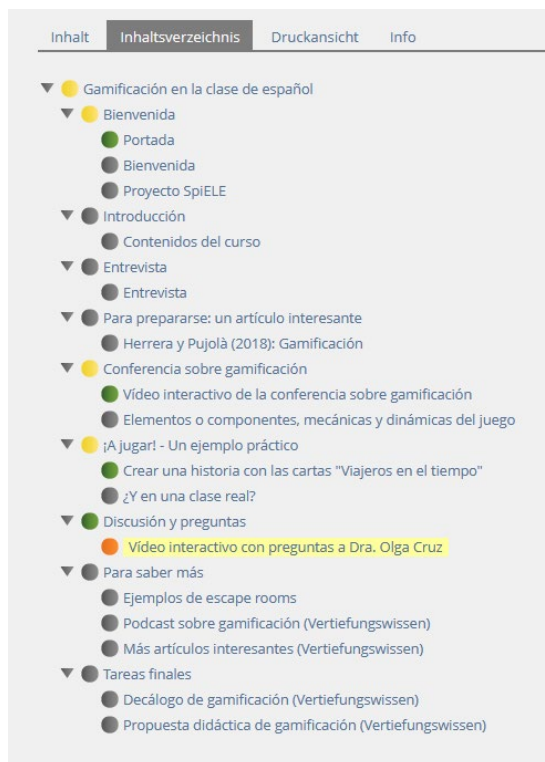


Imagen 5. Esquema del módulo de gamificación

Los módulos digitales de aprendizaje así desarrollados están concebidos para el trabajo autónomo en el marco de un modelo de clase invertida, en el que cada estudiante recibe un acceso a los módulos y trabaja con ellos bajo su propia responsabilidad. Para la clase presencial, bien sea en el mismo espacio físico o a través de videoconferencia, está pensado que el trabajo se centre en la puesta en común de las actividades de respuesta libre presentadas en los vídeos interactivos, de las actividades de aplicación y reflexión propuestas después del visionado y de la tarea final de cada tema. La función principal de las sesiones presenciales es, en definitiva, reflexionar sobre las posibilidades de aplicar la temática aprendida al futuro entorno profesional dentro del sistema escolar alemán.

2.3 Tercera fase: innovación, digitalización, internacionalización

Los materiales fueron probados por una de las autoras en el semestre siguiente (octubre 2020-febrero 2021), dentro de la misma asignatura. Frente a las clases magistrales del semestre 19/20, los módulos digitales presentan una clara ventaja para la organización de la asignatura: no es necesario contactar a otras investigadoras, ni coordinar fechas, ni reservar vuelos. Los materiales están siempre disponibles y esto permite programar el calendario de la asignatura de acuerdo a decisiones estrictamente académicas y no de agenda. También, naturalmente, es posible hacer cambios de fechas si se tiene que cancelar alguna sesión (por ejemplo, por cuestiones de enfermedad). En

una palabra, son sumamente flexibles. Además, para contrarrestar las lógicas desventajas del trabajo con materiales “prefabricados” (pérdida de cercanía, de participación directa, imposibilidad de interactuar con las ponentes o el público asistente) frente a la asistencia a ponencias “en vivo”, por un lado, los materiales incluyen las entrevistas con las expertas, a las que los estudiantes de la cohorte del 19/20 no tuvieron acceso; por otro, y como característica mucho más importante, los módulos *online* no consisten únicamente en los vídeos de las conferencias, sino que, como se ha descrito en el apartado anterior, incluyen un enriquecimiento de los mismos gracias a los elementos interactivos de H5P, a un cuidadoso proceso de didactización y a una serie de materiales y actividades concebidos para trabajar de forma autónoma y para preparar el trabajo colaborativo posterior en el aula.

El trabajo con estos módulos *online* supone, por tanto, una absoluta novedad dentro de la oferta académica del *Master of Education* en la especialidad de español como lengua extranjera. La idea inicial para el semestre de invierno 20/21 contemplaba seguir un formato de *blended-learning*, es decir, utilizar los módulos como material de autoaprendizaje en algunas sesiones y que la mayoría de clases tuvieran lugar en presencia. Sin embargo, la emergencia sanitaria provocada por la pandemia de COVID-19 hizo que en Alemania todas las clases universitarias, por segundo semestre consecutivo, se impartieran a distancia. Como consecuencia de esto, las circunstancias bajo las que se impartió la asignatura fueron completamente diferentes a las del semestre 19/20: no solo no se contaba con la presencia física de las profesoras invitadas, sino que la asignatura al completo fue impartida de manera *online*, dado que las sesiones síncronas se realizaron por medio de videoconferencia. En otras palabras, el contexto era de digitalización con respecto a los materiales y de virtualidad en cuanto a la modalidad de enseñanza.

El pilotaje de los módulos en línea tuvo lugar, por tanto, en unas condiciones muy particulares. Por un lado, la fatiga digital era palpable entre los estudiantes. De esta manera, lo que en principio iba a ser un aliciente y una característica única —las sesiones de aprendizaje autónomo y el empleo de materiales digitales— se vio en cierta manera eclipsado por el exceso de clases *online*. Por otro, la ventaja de los materiales del proyecto radicaba en que no eran el resultado de una improvisación de urgencia, sino que estaban específicamente diseñados para un contexto de enseñanza en remoto.

También esta asignatura fue evaluada por medio del cuestionario del servicio de evaluación de la universidad, que completaron 15 estudiantes, y de cuatro entrevistas en grupo en las que participaron un total de diez estudiantes. El interrogante planteado era averiguar si, dadas las especiales circunstancias, se lograba alcanzar el mismo grado de satisfacción entre los estudiantes que el logrado en el semestre de invierno anterior, así como determinar el papel jugado por los materiales digitales en el proceso de aprendizaje. Los resultados reflejan que las estudiantes de este curso también valoraron positivamente tanto la asignatura (5,9 sobre 7) como la relevancia de los temas para su futuro profesional (6,8 sobre 7), lo que se puede apreciar en el comentario siguiente: “Das ist einer der wichtigsten und hilfreichsten Kurse des gesamten Master of Education (im Fach Spanisch), besonders für die heutige Zeit mit der Globalisierung, Digitalisierung, Rassismus, Diskriminierung...” (curso digital, cuestionario de evaluación)¹⁰. Asimismo, las participantes consideraron que su aprendizaje había sido alto (5,9 sobre 7) y, a pesar de no haber asistido en vivo a las clases magistrales, también valoraron que la perspectiva de las expertas internacionales había sido muy

¹⁰ Traducción nuestra: “Esta es una de las asignaturas más importantes y útiles de todo el *Master of Education* (en la especialidad de español), especialmente en el tiempo actual con la globalización, digitalización, racismo, discriminación, etc.”.

enriquecedora para ellas (6,7 sobre 7). En cuanto a los módulos digitales, el grado de satisfacción general fue, asimismo, muy alto: los estudiantes se mostraron de acuerdo con que la presentación de los contenidos había sido clara y comprensible (6,8 sobre 7) y valoraron positivamente su utilidad para alcanzar los objetivos de aprendizaje (6,6 sobre 7). Los vídeos interactivos fueron valorados con un 6,5 sobre 7¹¹.

Estas valoraciones positivas se reflejaron asimismo en las entrevistas con los estudiantes, quienes destacaron principalmente la relevancia temática, la actualidad y el carácter práctico de la asignatura, resultados que coinciden prácticamente con los obtenidos en las entrevistas del curso presencial previo. Si bien se mencionaron también las limitaciones del curso virtual, como la falta de contacto social y la fatiga causada por el exceso de trabajo en ordenador, las estudiantes entrevistadas subrayan que el trabajo con los módulos digitales fue “variado” e “interactivo” y que les permitía trabajar a su propio ritmo, pudiendo volver a escuchar un determinado fragmento o haciendo pausas para tomar notas y reflexionar. Además, la sensación fue bastante similar a la de estar físicamente presente en las conferencias. Como comenta una de las participantes: “Yo creo que, así como lo hicieron, fue casi como si hubiéramos estado ahí” (curso virtual, grupo 3). Quizá sea ese el motivo por el que, a través del trabajo con los módulos digitales, las estudiantes del curso virtual también pudieron darse cuenta de la dimensión internacional de la enseñanza de lenguas extranjeras:

Al final descubrí que sobre todo la enseñanza de lenguas en sí es un proceso internacional, porque nos comunicamos con personas de todo el mundo, y creo que llevar o traer a personas de diferentes países que todos hablen la misma lengua es muy beneficioso en la formación de profesores (Curso virtual, grupo 3).

3 Consideraciones finales y perspectivas

El proyecto SpiELE surgió con el objetivo concreto de contribuir a la internacionalización de la formación del profesorado en la Universidad de Gotinga y, de forma más general, para establecer puntos de encuentro entre la didáctica del español en Alemania, centrada en las necesidades del contexto escolar, y la didáctica de ELE realizada en otros países, fundamentalmente España y Estados Unidos, dirigida principalmente a aprendientes adultos. Este “diálogo académico” se construyó a partir de un ciclo de conferencias impartidas por expertas internacionales y articuladas en torno al tema de la innovación educativa. Frente al carácter efímero de las clases magistrales, que además suponen un importante esfuerzo organizativo, el tercer eje del proyecto, la digitalización de las conferencias y su transformación en vídeos interactivos integrados en módulos de ILIAS, permite integrar la perspectiva internacional dentro de la materia de didáctica de forma flexible y sostenible.

Estos tres componentes (internacionalización, innovación, digitalización) están estrechamente relacionados. Por un lado, la innovación es el hilo temático que une todos los módulos y que da coherencia al proyecto. Por otro, la internacionalización, como objetivo principal, se materializa de forma concreta en las propuestas y enfoques innovadores presentados por las ponentes invitadas desde la perspectiva de sus contextos profesionales. De esta manera, internacionalización e innovación están estrechamente unidas. Y esa unión se logra, de manera sostenible, a través de los materiales digitales que, además y por lo que se refiere al trabajo con los vídeos interactivos, suponen en sí mismos un formato innovador.

¹⁰ Para un análisis detallado del estudio cuantitativo, véase García García y González (en prensa).

Los resultados de la evaluación del curso presencial, en el que tuvieron lugar las conferencias, así como del virtual, en el que se probaron los módulos digitales, revelan que los participantes están muy satisfechos con la modalidad a la que asistieron. Especialmente interesante es el hecho de que no se perciban diferencias entre ambas cohortes de estudiantes con respecto tanto a la dimensión internacional como a la innovación didáctica, que fueron valoradas muy positivamente en ambos casos. Pero, además, los comentarios de los estudiantes ponen de manifiesto que los módulos digitales, enmarcados en un formato *blended learning*, solucionan problemas de la presencialidad que normalmente pasan desapercibidos como, por ejemplo, el hecho de no poder “volver a escuchar” o de necesitar más tiempo para asimilar los contenidos antes de plantear(se) una pregunta. En definitiva, los materiales digitales (en especial a través de los vídeos con elementos interactivos) no solo mantienen el carácter de unas clases magistrales en presencia, sino que, además, presentan un valor añadido al favorecer un aprendizaje autónomo e individualizado mediante la posibilidad de trabajar a un ritmo individual.

En definitiva, la asignatura, tanto en su modalidad presencial como en la virtual, ha permitido a las estudiantes conocer nuevos enfoques de enseñanza a través de una perspectiva internacional y reflexionar acerca de la aplicabilidad de esas innovaciones didácticas al propio contexto educativo. De la misma manera, se puede afirmar que en este proceso la digitalización ha jugado un papel clave a la hora de mantener la dimensión internacional conseguida a través de la presencia de las expertas invitadas. Finalmente, es importante destacar que las investigaciones realizadas dentro de lo que podríamos denominar el ámbito internacional de la didáctica de ELE en ningún momento han sido percibidas por las estudiantes como algo lejano, extraño o inaplicable al contexto de enseñanza de español en Alemania. Muy al contrario, las evaluaciones positivas y los comentarios del estudiantado demuestran que los enfoques propuestos se perciben como muy relevantes y útiles para sus futuras clases. En conclusión, se ha logrado introducir una perspectiva internacional en la formación del profesorado de español en Alemania y se ha podido establecer un diálogo entre el discurso internacional sobre didáctica de ELE y la *Spanischdidaktik* centrada en el ámbito escolar nacional-local, por lo menos en lo que a la formación inicial se refiere.

El éxito del proyecto ha llevado a que la asignatura quede anclada en la oferta académica regular del *Master of Education*. Asimismo, los resultados tan satisfactorios de la evaluación sirven sin duda de aliciente para poner en marcha otras iniciativas semejantes en el futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bär, M. (2019). Forschungsentwicklungen im Bereich der Spanischdidaktik – Ein subjektiver Blick zum *state of the art* für die Zeit von 2008 bis 2018. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 48(1), 123-132.
- Cots, J.M. (2006). Teaching ‘with an attitude’: Critical Discourse Analysis in EFL teaching. *ELT Journal*, 64(4), 336-345.
- Galindo, M. (2018). Gender as a Cultural and Social Construct in Language Learning During Study Abroad. En J.L.L. Plews y K. Misfeldt (Eds.), *Second language study abroad. Programming, Pedagogy, and Participant Engagement* (pp. 371–402). Cham: Palgrave Macmillan.
- García García, M. y González, V. (en prensa). Potenziale der Digitalisierung für die Internationalisierung der fremdsprachlichen Lehramtsfächer: Digitale Lehr-/Lernmodule und interaktive Videos. En M. Bechtel, L.A. Dittmann y J. Fricke (Eds), *Fremdsprachliche Lehrer*innenbildung digital?* Berlín: Peter Lang.

- Gerlach, D. y Lücke, M. (2021). Internationalisierung in der (fremdsprachlichen) Lehrer*innenbildung: Ein Forschungsreview. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 26(2), 319–344.
- Higuera García, M. (2012). Líneas metodológicas para la formación de profesores de lenguas extranjeras. *Revista internacional de lenguas extranjeras*, 1, 101–128.
- Leask, B. (2015). *Internationalization of the Curriculum*. Nueva York: Routledge.
- Llopis-García, R. (2016). Using cognitive principles in teaching Spanish L2 grammar. *Hesperia. Anuario de filología hispánica*, XIX(2), 29-50.
- Muñoz-Basols, J., Muñoz-Calvo, M. y Suárez García, J. (2014). Hacia una internacionalización del discurso sobre la enseñanza del español como lengua extranjera. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/23247797.2014.918402>.
- Pastor Cesteros, S. y Lacorte, M. (2015). Teacher Education. En M. Lacorte (Ed.), *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics* (pp. 117–133). Nueva York: Routledge.
- Pujolà, J.T., Herrera Jiménez, F.J. (2018). Gamificación. (Gamification). En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 583-595). Nueva York: Routledge
- Román-Mendoza, E. (2018). Tecnologías educativas. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 547-564). Nueva York: Routledge.
- Wedell, M. y Grassick, L. (2020). Innovation in Language Teaching and Learning. En C.A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 576-580). Hoboken: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0540.pub2>.

La asignatura de prácticas en la oferta formativa de ELE: estado actual

Begoña García Migura
Université catholique de Louvain

Alicia Tirado Fernández
Université catholique de Louvain

1 Introducción

Esta investigación preliminar, de corte cuantitativo, se centra en analizar la información publicada acerca de la asignatura de prácticas en diferentes programas de enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) y se inscribe en el proyecto europeo Erasmus+ DCP_Tusele¹. Este proyecto internacional, liderado por cinco instituciones educativas (UCLouvain, Universitat de Barcelona, SDI Múnich, Universidad de Guanajuato y Clic International House Cádiz), tiene como objetivo generar un cuerpo de conocimiento en torno a la asignatura de prácticas que cubra tanto su marco conceptual como el conjunto de conocimientos declarativos y procedimentales que deben conformarla. De este modo, se pretende dar lugar a la creación de herramientas concretas para la capacitación y el desarrollo competencial de todos los agentes² implicados en la materia, esto es, los coordinadores de prácticas, los tutores y los propios profesores en formación (Lorente Fernández 2023).

Dentro de la amplitud de tal proyecto, el presente trabajo, todavía en curso, busca establecer de manera general si las descripciones de la asignatura de prácticas publicadas en las páginas webs de distintas instituciones informan de manera suficientemente detallada de los términos en que se organiza y dispensa esta materia. Particularmente, nos hemos planteado las siguientes cuestiones:

1. cuál es el censo actualizado de la oferta formativa de didáctica de ELE existente;
2. cuáles son los puntos definatorios de la asignatura de prácticas que aparecen detallados en las páginas webs de las instituciones educativas;
3. cuál es el peso relativo que se otorga a las prácticas con relación a otros contenidos curriculares;
4. hasta qué punto la información que aparece es lo suficientemente detallada como para que se puedan inferir contenidos y tendencias organizacionales y/o metodológicas en la impartición de esta materia.

Para intentar dar respuesta a estas cuestiones, en primer lugar, se han listado los programas formativos de posgrado organizados desde España³. No obstante, a medida que avanzamos en la investigación, se ha hecho necesario aumentar el criterio de la muestra para reflejar la amplitud de la realidad existente y dar cabida con ella a la diversidad de la formación que ofrecen otros contextos educativos⁴.

¹ Erasmus+ DCP_Tusele: Développement des compétences pédagogiques du tuteur de stages dans l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère (project/2020-1-BE01-KA204-074941).

² Para mayor precisión terminológica y la descripción de los roles correspondientes a cada figura, consúltese Montes Hernández y González Argüello (2023).

³ La oferta de programas en línea o híbridos posibilita que estos sean cursados desde cualquier parte del mundo y, por lo tanto, nos parece más apropiado hablar de programas organizados *desde* España que *en* España.

⁴ Por ejemplo, al adentrarnos en el contexto latinoamericano, nos hemos abierto al análisis de otro tipo de programas que configuran una oferta formativa muy interesante encaminada a la capacitación profesional de docentes de ELE, pero que se organizan de forma diferente respecto a los baremos estandarizados del Espacio Europeo de Educación Superior.

Desde el punto de vista del alcance de la investigación, se ha intentado abarcar la oferta vigente en el ámbito europeo, más concretamente, en España, Francia, Bélgica y Alemania, así como en América Latina, donde se han tenido en cuenta programas de México, Argentina, Colombia, Chile, Costa Rica y Perú.

No obstante, en este artículo nos centraremos únicamente en presentar cuál es la situación actual de la oferta organizada desde España⁵. Para ello, se ha analizado el estatuto de la asignatura de prácticas en un total de 55 programas a nivel de posgrado a partir del vaciado del contenido relativo a esta materia presentado en las páginas webs de las instituciones estudiadas.

En este sentido, nos parece importante hacer notar que nos limitaremos a constatar de manera descriptiva los datos recabados extraídos de las páginas webs de manera sistematizada, pero queremos indicar que el hecho de que un dato determinado no figure en el sitio web no significa que este no esté contemplado en los planes de estudios internos de las instituciones objeto de nuestro análisis.

2 Justificación de la investigación

El aumento experimentado por el sector de la enseñanza de Español como Lengua Extranjera ha propiciado, por un lado, una profesionalización de la disciplina. En efecto, la investigación llevada a cabo por Muñoz-Basols, Rodríguez-Linfante y Cruz-Moya destaca “la alta cualificación de los profesores de ELE/EL2” (2017, 15) en relación con el perfil formativo del gremio y, remitiéndose a este estudio, González Argüello y Montmany Molina sostienen que “a la vista de esos datos podría afirmarse que la formación de profesores de ELE ya ha llegado a su mayoría de edad” (2020, 91).

Por otro lado, este auge ha traído aparejada, como es lógico, la ampliación y la diversificación en la oferta formativa de la disciplina. Para ilustrar esto, solo a nivel de posgrado, en su estudio comparativo sobre másteres oficiales vigentes en España en 2016, Castellano Merino *et al.* (2016, 169) censaban la oferta en 23 mientras que, actualmente, la lista asciende a 39 títulos.

En este sentido, obras de referencia como el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa 2002), *Companion* (Consejo de Europa 2018), *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes 2012) o la *European Profiling Grid* (Eaquals 2013), entre otras, han sido clave para la estandarización de la formación docente de ELE, pero aún existen áreas por desarrollar.

Así, en su análisis, Castellano Merino *et al.* (2016, 16) concluyen que existe cierta falta de homogeneidad a nivel curricular. En la misma línea, Muñoz-Basols, Rodríguez-Linfante y Cruz-Moya apelan a la necesidad de “homogenizar la oferta formativa, especialmente a nivel de máster” (2017, 26) y proponen la institucionalización de las prácticas en los programas como un posible mecanismo para lograrlo.

Creemos que esta necesidad de estandarización se hace especialmente patente en el ámbito que nos ocupa, ya que, como pone de relieve Lorente Fernández, “la organización de las prácticas docentes propuestas varía mucho en contenido, duración o incluso criterios de evaluación” (2023, 288).

Ver en qué consiste esa variabilidad de cara a ponderar el peso que tienen las prácticas con respecto a otros elementos del currículo, se vuelve necesario,

⁵ Las conclusiones que plasmamos aquí se corresponden a las presentadas en el 31^{er} Congreso Internacional ASELE (1-3 de septiembre de 2021), ya que nuestro estudio aún está en curso, y por tanto, son parciales.

especialmente si se toma en consideración que las metodologías de formación de profesores actuales abogan por los enfoques realistas en los que se aúnen, equilibren y complementen la teoría y la práctica, ya que como hace notar Lorente Fernández (2023), una buena práctica es la que capacita al profesorado como un profesional práctico-reflexivo capaz de desenvolverse en situaciones de incertidumbre, inesperadas, concretas que recurre a la investigación para tomar decisiones e intervenir en las distintas situaciones.

Por otro lado, la multiplicidad de cursos, si bien es algo positivo, puede resultar un factor que dificulte la toma de decisiones por parte de los formandos a la hora de elegir un programa determinado. En efecto, Muñoz-Basols, Rodríguez-Linfante y Cruz-Moya urgen a “proporcionar una ruta de formación más definida para las personas que acceden a la profesión. Dada la inversión económica de tiempo y esfuerzo que supone formarse, resulta imprescindible saber distinguir y escoger entre la actual oferta formativa” (2017, 26).

Si, además de esto, tenemos en cuenta que las condiciones en las que se desarrollarán las prácticas docentes son cruciales a la hora de decantarse por un programa dado —por su carácter capacitador de cara al desarrollo de competencias profesionales (Montes Hernández y González Argüello 2023), por constituir un momento clave de cara a la construcción de la identidad docente de los formandos (González Argüello y Montmany Molina 2020, 94) y por poder suponer ser una primera vía de entrada al mercado laboral (Muñoz-Basols, Rodríguez-Linfante y Cruz-Moya 2017, 26)—, se desprende la necesidad de indagar en la oferta de las prácticas y se justifica así la razón de ser esta investigación preliminar que tiene como fin último dotarnos de una visión de conjunto sobre la cuestión.

3 Conceptos preliminares

La primera cuestión que cabe plantearse es qué entendemos por “prácticas”, ya que, por un lado, existe una variedad de términos con las que referirse a ellas⁶ y, por otro, encontramos cierta polisemia. A propósito de esto, y refiriéndose al ámbito universitario, pero que es extrapolable a ELE, Zabalza Beraza señala:

Resulta difícil hacer una búsqueda o pretender llevar a cabo una revisión porque apenas contamos con una terminología común con la que referirnos al periodo de prácticas formativas incluido en las carreras universitarias, aunque los que prevalecen son el de «prácticas», con especificadores que refieren esas prácticas a una determinada carrera: prácticas de enseñanza (Derrick y Dicks, 2005; Liston, Wihitcomb y Borko, 2006; Zeichner, 1994), prácticas en empresas, etc.; «inducción» (Collinson *et al.*, 2009), cuando el modelo de prácticas se hace al final de la carrera. En algunos países iberoamericanos mantienen la denominación de «pasantía» (Darling-Hammond, 2006) (2011, 28).

Así pues, al hablar de “prácticas” nos referiremos a las prácticas docentes, es decir, al tiempo que los estudiantes en formación dedicarán a experimentar de la forma más directa posible la realidad cotidiana de la profesión. No obstante, para llevar esto a cabo, lo habitual es contar con una asignatura de prácticas más amplia que dota a los estudiantes de los conceptos y recursos necesarios para aprovechar bien la experiencia

⁶ En el contexto de nuestra investigación aplicada a la oferta de España, hemos encontrado como términos más comunes los de “prácticum”, “prácticas” y “prácticas externas”.

in situ.

En nuestro estudio hemos tratado de diferenciar estas dos realidades en la recogida de datos (asignatura y estancia de prácticas) porque son distintas⁷ y, por tanto, conviene considerarlas por separado.

4 Metodología y establecimiento de la muestra

Este trabajo se ha realizado siguiendo una metodología de tipo cuantitativo. Primero, hemos estudiado las páginas web de los programas de posgrado de formación docente en didáctica de ELE y hemos consignado en nuestro formulario de recogida de datos si aparecen o no algunos rasgos esenciales para el proyecto DCP_TUSELE.

La lista de programas organizados desde España cuya información sobre las prácticas hemos estudiado se ha elaborado, en un primer momento, recurriendo al posicionamiento orgánico de las propias webs. A través de términos simples de búsqueda con el término “ELE / Español lengua extranjera” como palabra clave, hemos obtenido una cantidad importante de programas sobre los que investigar, por lo que podemos calificar de satisfactorio el posicionamiento de las webs que utilizan ELE como término clave. En una segunda ronda de búsqueda, hemos ajustado los términos clave incluyendo el nombre de las provincias para las que no se encontró oferta en un primer momento. Esta segunda estrategia nos ha permitido incluir algunos programas más en nuestra lista, lo que ha permitido cerrarla con un total de 55 programas avalados por una universidad.

5 Recogida de datos

La recogida de datos para la elaboración de la lista-muestra de programas y la sistematización de la información publicada en las páginas webs objeto de nuestro estudio se realizó entre los meses de abril y junio de 2021⁸.

Para la consignación de los datos, diseñamos un formulario que, tras haber sido pilotado, fue aprobado por todos los miembros del proyecto DCP_TUSELE. Este cuenta con un total de 28 apartados distribuidos en dos secciones claramente diferenciadas y está compuesto por preguntas cerradas (15), de múltiples respuestas (3) y abiertas (10), así como por cuatro campos de control⁹. Del total de cuestiones, 13 cuentan con el descriptor “no se especifica”, ya que el hecho de que una información no figure es relevante para nuestro estudio.

Por una parte, los primeros campos del formulario se han centrado en la recogida de datos generales del programa, tales como la entidad organizadora, el tipo de formación (universitaria o no), el nombre, la web concreta objeto de estudio, la modalidad del programa (si exige o no presencialidad), el país desde el que se organiza, los créditos totales del programa, si se trata de título oficial o propio y, en el caso de las formaciones no universitarias, si el título está o no avalado por una universidad.

En una segunda parte, analizamos específicamente el papel de la asignatura de

⁷ Suele ser dentro de esa asignatura de prácticas donde se contabilizan, por lo general, las horas de presencia efectiva en los centros de destino así como, idealmente, las horas de formación de cara a esas prácticas y los trabajos que de esto se deriven.

⁸ Agradecemos a Kelly Favart su inestimable ayuda a lo largo de este proceso.

⁹ El formulario incluye también una serie de campos de tipo técnico para asegurar el correcto procesamiento de los datos.

prácticas en el contexto de todo el programa. Para ello, nos hemos fijado en el carácter de las prácticas (obligatorias y curriculares o voluntarias), en su número de créditos, en si se definen las labores que desempeñarán en el centro de destino los profesores en formación, en la duración de la asignatura en horas y en si hay un desglose de dedicación de horas a las distintas actividades formativas propias de la disciplina (observación a otros docentes, autoobservación, intervención didáctica, etcétera).

El formulario también prevé algunos campos para consignar si existe la subpágina web específica sobre la materia y si aparecen o no (y con qué redacción) las competencias básicas, las específicas o los objetivos que forman parte de los planes de estudios oficiales en el Sistema Europeo de Educación Superior (EEES).

Para terminar, el último bloque de recogida de datos se centra en averiguar si la web aclara el momento en el que se realizan las prácticas a lo largo de toda la formación, si informa sobre la existencia de distintos actores implicados (tutor de prácticas en el centro de destino y/o un coordinador de prácticas en el centro de origen), y si detalla qué tipo de informes se exigen (al alumno, al coordinador en el centro de origen y al tutor en el centro de destino) una vez terminada la estancia de prácticas.

6 Análisis y discusión de los datos

De la lectura de la descripción de los campos del formulario de toma de datos se deduce, claramente, cuáles han sido nuestras principales áreas de interés respecto al papel de las prácticas en la oferta formativa de ELE organizada desde España:

1. el carácter curricular o no de la asignatura de prácticas;
2. su duración y, por tanto, el peso relativo de las prácticas en el plan de estudios;
3. el momento en el que esas prácticas se realizan, respecto a la duración total de la formación;
4. los agentes implicados (tutores o coordinadores en el centro de origen y destino, por ejemplo);
5. los documentos o productos finales que se tienen que presentar para la gestión o como resultado de las prácticas, a qué actores corresponde esa presentación y qué grado de obligatoriedad tienen esos documentos finales (memorias, evaluaciones, entre otros).

En el caso de España hemos encontrado una muestra para analizar relativamente numerosa y uniforme en cuanto a ciertas características, como la carga horaria. Esta situación es lógica, puesto que se trabaja dentro del EEES, que supone, en sí mismo, una estandarización de los estudios superiores para poder establecer equivalencias en el seno de la Unión Europea.

La lista de formaciones organizadas desde España que hemos analizado se compone de 55 programas avalados por una universidad, bien sea porque están organizados directamente por universidades (51 programas), bien sea porque están a cargo de instituciones educativas de otro tipo pero cuentan con reconocimiento universitario (4 programas). Destaca con mucha diferencia la denominación “máster” para nombrar los programas, lo que es consistente con los resultados arrojados por el estudio de Muñoz-Basols, Rodríguez-Linfante y Cruz-Moya, según el cual del total de informantes, el 60,8% “declara haber cursado un máster, lo cual manifiesta que en la actualidad dicha formación es la que se ha consolidado como una de las principales titulaciones” (2017, 15).

Entre los 51 programas que son formación universitaria, hemos encontrado 39 títulos oficiales y 12 títulos propios. En lo que se refiere a este estudio en concreto, no

hemos detectado una gran diferencia entre unos y otros en aspectos como la carga horaria general, la existencia o no de prácticas y su peso en el programa, o la información suministrada sobre el resto de características de nuestro interés.

6.1 Modalidades de impartición y duración de los programas

La recogida de datos para la elaboración de este estudio se ha realizado durante los meses de abril y junio de 2021. Es, por lo tanto, muy probable que los cambios en la docencia obligados por la crisis del COVID-19 hayan tenido influencia en el parámetro sobre la modalidad de impartición de los programas de formación en ELE estudiados. Hemos registrado 22 programas presenciales de un total de 55. Hemos considerado como “presenciales” todos los programas que no informaban expresamente de una impartición a distancia o mixta, aunque por razones evidentes también estos programas presenciales habrán prestado docencia en línea en algunos momentos de los años 2020 y 2021.

En todo caso, y por encima de la excepcionalidad de estos últimos tiempos, se puede ver que el formato totalmente *online* está ampliamente implantado dentro de la oferta, con 19 programas. Es precisamente este hecho el que permite que solo podamos hablar de másteres organizados *desde* España, y no en España, ya que es muy importante el número de estudiantes que los realizan desde otros países, y ello no sería posible sin el formato *online*.

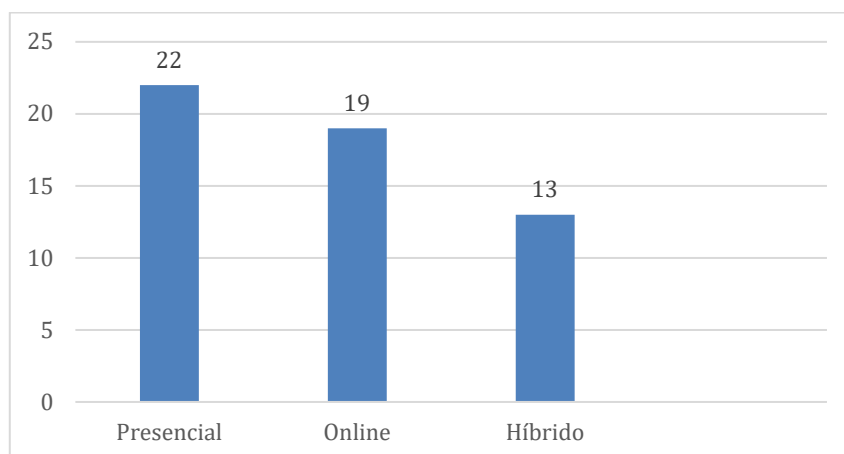


Figura 1. Modalidad de impartición de los programas de formación de ELE en 2021 sobre un total de 55 programas

En cuanto a la duración de los programas, de nuevo el EEES actúa como un estándar muy evidente para cifrar la carga horaria de los másteres. La contabilidad en forma de créditos ECTS es mayoritaria, aunque eso no excluye cierta diversidad en cuanto al número de créditos en sí o en cuanto a algunas titulaciones que publican su coste de dedicación contabilizado en horas. Lo que sí está claro es que 60 créditos ECTS es la duración más común y repetida en un total de 41 programas de 55.

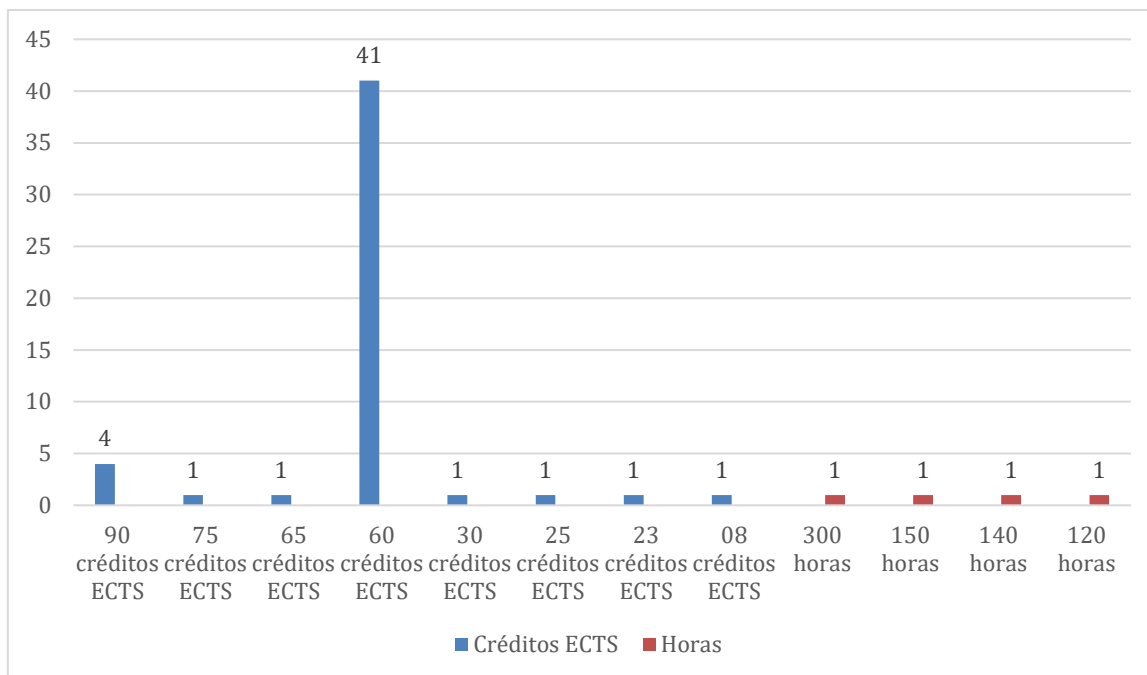


Figura 2. Duración de los programas en función del número de créditos ECTS sobre un total de 55 programas

6.2 Información publicada sobre la asignatura de prácticas

En el estudio de Castellano Merino *et al.* ya se estudiaba la existencia o no de las prácticas y se señalaba que “esta variable se da en 19 de los 23 másteres, en los que en 17 tienen el carácter de obligatorio y solo 2 de carácter optativo” (2016, 171); nuestro análisis arroja datos similares cinco años después. En efecto, de las 55 formaciones analizadas, 5 programas no mencionan en sus páginas web la existencia de prácticas en los contenidos que publican sobre sus planes de estudios. Por lo tanto, un 90% de másteres ELE incluyen la asignatura de prácticas y la gran mayoría de ellos las establecen como obligatorias y curriculares, aunque hay otras situaciones más heterogéneas. Por ejemplo, tres programas mencionan las prácticas como opción voluntaria y otros cinco, en los que se ofrecen como optativas, dan a los estudiantes la posibilidad de integrarlas como suplemento curricular. Si, a estos ocho programas, sumamos los cinco que no explicitaban la existencia de prácticas, vemos que, en un total de 13 casos, los formandos podrían terminar su capacitación sin cursar prácticas. Así pues, de 55 formaciones, solo 42 confieren a las prácticas el estatuto de contenido curricular de presencia obligada, lo que entraría en pugna con la opinión de Montes Hernández y González Argüello, para quienes las prácticas “se conciben como un elemento clave en la formación del profesorado de español como L2/LE” (2023, 309).

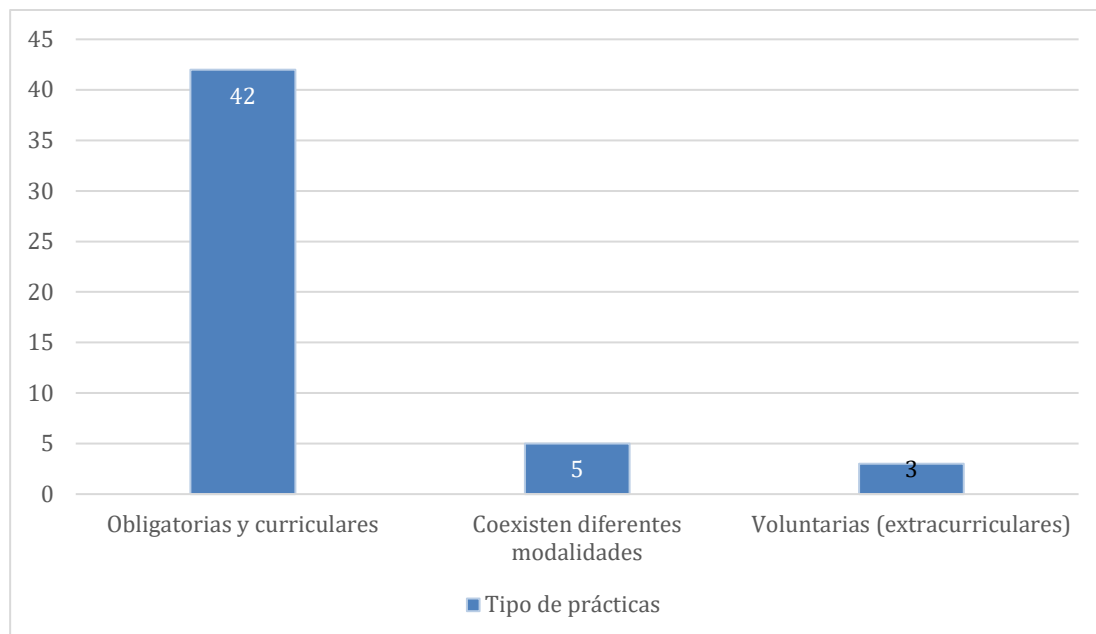


Figura 3. Tipos de prácticas ofertadas sobre un total de 55 programas

En cuanto al momento de realización de las prácticas, hemos registrado que no se especifica en los casos en los que la información publicada no permite tener la certeza del momento en el que se hacen las prácticas dentro del máster. Es decir, es habitual encontrar planes de estudios detallados en forma de lista de materias con su carga horaria; sin embargo, este detalle no permite asegurar que también se indique en qué momento cronológico se llevarán a cabo las prácticas.

Existen diez programas que explícitamente informan de que las prácticas se realizan al final de la formación; seis las colocan de manera transversal (una parte en cada semestre, por ejemplo); y otros cinco explicitan que se realizan, aproximadamente, en torno a la mitad de la formación.

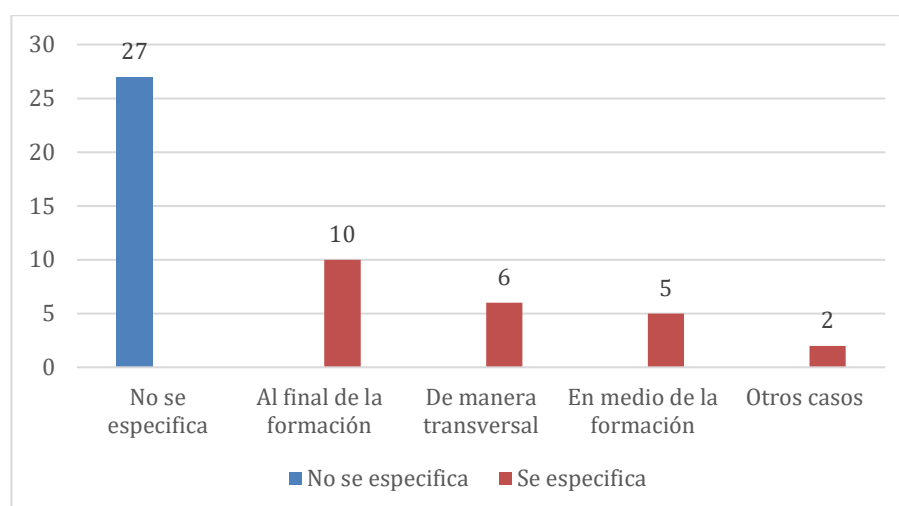


Figura 4. Momento de realización de las prácticas sobre un total de 50 programas

Respecto a la duración en créditos de la asignatura de prácticas, la mayoría de los másteres que hemos analizado sí especifican esta información y solamente 10 de los 50 másteres omiten ese dato en sus páginas web. Entre los 40 programas que sí ofrecen información al respecto, poco más de la mitad (21) la dotan con 8 créditos, pero se registra cierta diversidad, con valores extremos entre 24 y 3 créditos. En este sentido,

cabe señalar que los datos aquí recabados vienen a refrendar la variabilidad a la que aludía Lorente Fernández (2023) y que también encontraron Castellano Merino *et al.* (2016, 171) en relación con otras asignaturas del currículo como, por ejemplo, la asignación de créditos al Trabajo de Final de Máster (TFM).

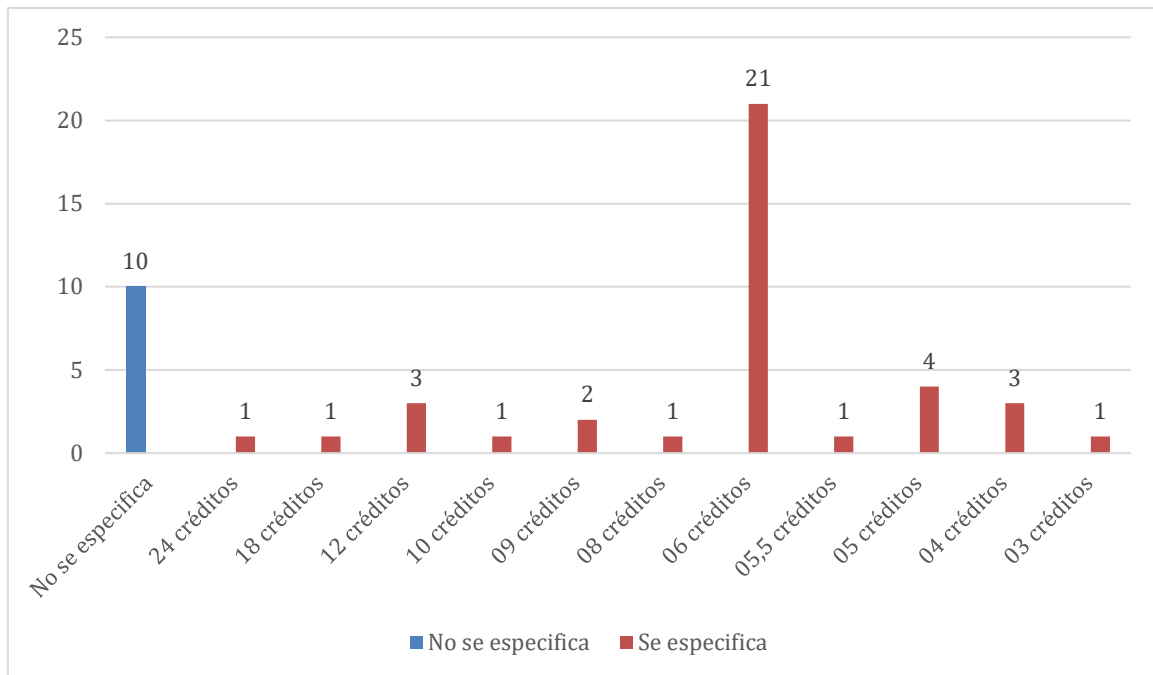


Figura 5. Duración en créditos de la asignatura de prácticas sobre un total de 50 programas

Del total de 50 programas con prácticas, hay una división casi al cincuenta por ciento entre los que explicitan en sus webs la duración también en horas de su asignatura de prácticas y los que no lo hacen. Acabamos de ver que la mayoría detallan el número de créditos, que en sí es una magnitud, pero en cuanto a las horas, no todos explican la dedicación esperable por parte del profesor en formación.

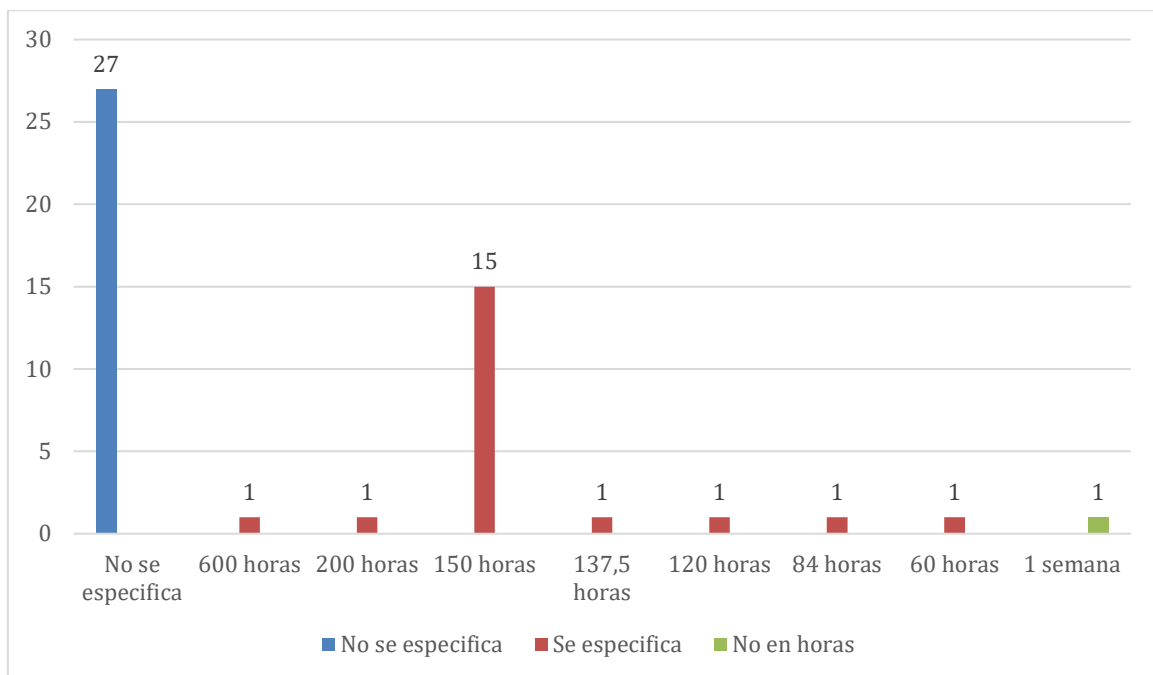


Figura 6. Duración en horas de la asignatura de prácticas sobre un total de 50 programas

Nos ha llamado la atención que se repite mucho la cifra de 150 horas, aunque no es de extrañar si recordamos que muchos programas hablan de 6 créditos: efectivamente, de 6 créditos a 25 horas por crédito, se desprende esa cifra. Hay otras magnitudes mucho menos frecuentes, como 600 horas o una semana, y casos en los que no hemos encontrado una correspondencia fácilmente explicable entre las dos maneras de medir la duración de la asignatura de prácticas: créditos y horas.

Hasta ahora hemos encontrado con cierta facilidad la información sobre todos los parámetros que hemos medido en nuestra recogida de datos, es decir, la existencia o no de prácticas, duración, peso y ubicación en el transcurso del programa. Sin embargo, es más complicado encontrar otros detalles también de interés para nuestra investigación en la información publicada. Es el caso, por ejemplo, del tipo de actividades formativas. En efecto, un total de 20 de 50 no especifican mucho a este respecto y, cuando se hace, se habla sobre todo de la observación de clases e intervención (28 casos).

Para sistematizar la recogida de datos, nuestro formulario se interesaba por cuatro grandes bloques, con el objetivo de cubrir la mayor parte de las actividades que suelen desempeñar los estudiantes de máster durante sus estancias de prácticas. Estos apartados son la observación de clases de otros docentes, la autoobservación (trabajar a partir de grabaciones de la propia práctica), *microteaching*, que Battle *et al.* definen como una actividad capacitadora que “consiste en la realización de una micro-lección o micro-tarea con la que los [...] profesores en formación, experimentan una determinada práctica docente” (2020, 64), o intervención (ejecutar como docente principal una sesión de clase o parte de ella).

Son pocos los programas que aclaran en sus páginas web cuánto dura la estancia del estudiante en el centro de destino de sus prácticas. Hasta 33 programas de 50 no ofrecen información a este respecto y, en los 17 que sí lo hacen, se observa una apreciable disparidad en la manera de consignarla, tal y como muestra la Figura 7.

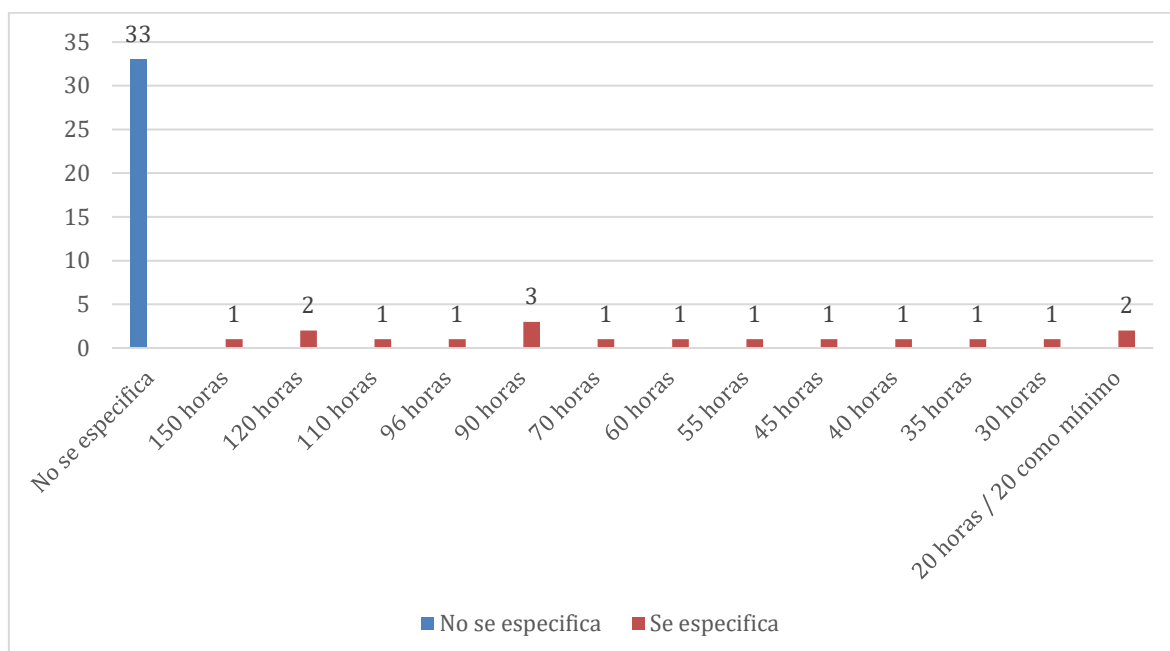


Figura 7. Duración en horas de la estancia en el centro de prácticas

Respecto a los agentes implicados, se registra que la mitad de los programas analizados mencionan en sus páginas webs tanto la figura del coordinador de prácticas en la universidad de origen (26 de 50 programas) como la figura del tutor en el destino (24 de 50 programas).

Asimismo, 30 programas del total de 50 informan en sus webs de que se espera de los alumnos un informe de prácticas como trabajo que se someterá a evaluación. Esa cifra desciende a 15 programas de 50 cuando se analiza si también los tutores en destino elaboran informes sobre las estancias de prácticas. Por su parte, solo 7 programas de 50 aclaran si los coordinadores de prácticas en las universidades de origen realizan o no un informe sobre la estancia de los estudiantes.

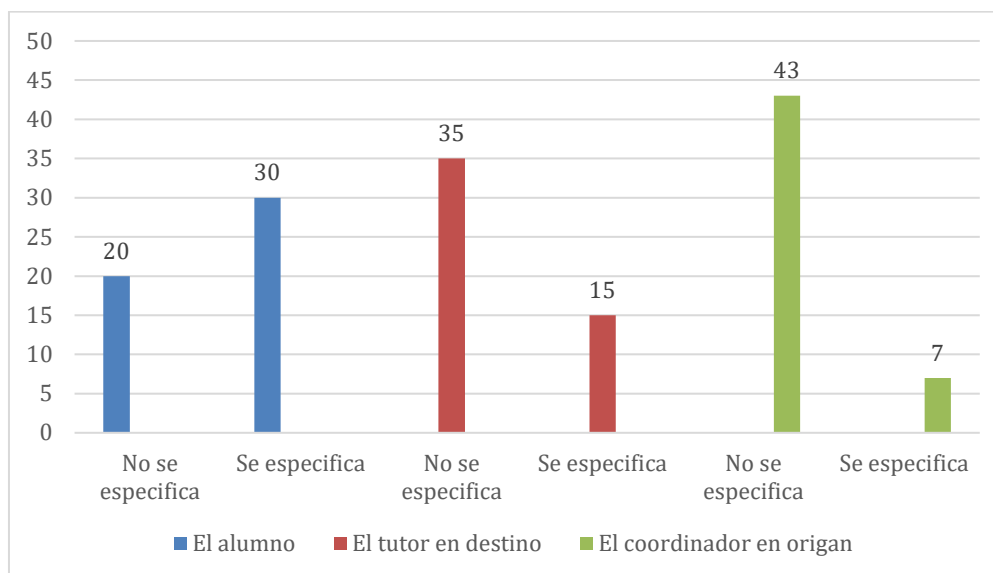


Figura 8. Actores que presentan informes de prácticas

7 Conclusiones

En el presente trabajo se han analizado 55 programas de posgrado de formación de profesores de ELE organizados desde España por distintas instituciones (51 programas impartidos por universidades y 4 reconocidos por universidades), de entre los cuales 39 son títulos oficiales.

A la luz de los resultados en el plano curricular¹⁰, pensamos que, a pesar de los esfuerzos de estandarización experimentados en este ámbito en España, aún contamos con un amplio margen para seguir avanzando hacia una homogenización de la asignatura de prácticas al menos en tres direcciones:

1. asignación de valor a la asignatura en número de créditos, puesto que hemos visto que existe una gran variabilidad. Aunque el valor más repetido es 6 créditos (21 casos), la horquilla de la duración de las prácticas declarada va desde los 24 créditos (1 caso) hasta los 3 (1 caso);
2. asignación diferenciada del valor en horas a la asignatura y a las prácticas docentes;
3. carácter de la asignatura, esto es, su obligatoriedad dentro del currículo por tratarse de una asignatura clave para la construcción de la identidad de profesores noveles y para el desarrollo docente de otros profesores más experimentados que cursan este tipo de formación.

En este sentido, estamos de acuerdo con Castellano Merino *et al.* cuando apuntan:

¹⁰ De este trabajo no se pueden derivar generalizaciones con respecto a los contenidos y las actividades formativas que ofrecen los programas, pero sí podemos fijarnos en cuestiones más cuantitativas como la duración de la asignatura, de las prácticas docentes o los créditos.

Es por tanto urgente, pensamos, una profunda reflexión desde las instituciones públicas hasta los profesionales de la enseñanza acerca de los criterios a tener en cuenta para desarrollar planes de estudios relativamente homogéneos que garanticen una formación semejante para cualquier alumno (2016, 175)

En efecto, consideramos que las aportaciones de iniciativas como el proyecto DCP_Tusele, en el que se inscribe este estudio, son especialmente valiosas a la hora de conseguir una estandarización necesaria en lo tocante a las prácticas.

En lo que corresponde a la descripción de la asignatura que las instituciones ponen a disposición del público a través de sus páginas webs, podemos decir que en la mayoría de los casos existe una información concreta y detallada sobre las características generales de los planes de estudios y si ofertan o no prácticas docentes. Sin embargo, la información publicada no es tan explícita a la hora de detallar los agentes implicados en el desarrollo de esas prácticas docentes, las horas de estancia en los centros, las tareas que se llevan a cabo allí o los mecanismos y documentos de evaluación que se derivan de esas prácticas.

Consideramos que ampliar este tipo de información organizacional ayudaría a alcanzar el ideal al que deben aspirar los descriptivos cuando Montes Hernández y González Argüello se refieren a la necesidad de “que los alumnos conozcan todas las posibilidades existentes para que puedan seleccionar según sus objetivos formativos y profesionales” (2023, 313).

Por último, a pesar de las limitaciones del trabajo, algunas de ellas coyunturales como el covid y otras de tipo estructural, ya que hemos decidido fijarnos únicamente en las páginas webs, creemos haber logrado alcanzar nuestro último objetivo: dibujar un estado de la cuestión sobre la oferta actual existente en España a nivel de posgrado. Asimismo, consideramos que estas limitaciones pueden superarse ampliando el trabajo con el cotejo, por un lado, de los datos aquí obtenidos con aquellos que se deriven del estudio de los planes de estudio y, por otro, con entrevistas a los verdaderos actores del proceso, coordinadores de prácticas, tutores y formandos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Battle Rodríguez, J., Cuesta García, A. y González Argüello, V. (2020). El *microteaching* como secuencia didáctica: inicios de los procesos reflexivos en la formación de profesores de ELE. *E-SDELL*, 3, 62-73.
- Castellano Merino, A., Fuentes Martínez, F. y Torre Cruz, S. de la (2016). ¿Todos nos formamos igual? Un análisis comparativo de másteres oficiales de español como lengua extranjera en España. En O. Cruz-Moya (Ed.) y M.A A. Lamolda González (Comp.), *La formación y competencias del profesorado de ELE* (pp. 169-176). Granada: ASELE.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Culyura y Deporte/ Anaya. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/.
- Consejo de Europa (2018). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment, companion volume with new descriptors*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- Eaquals (2013). *European Profiling Grid*. Recuperado de: <http://www.epg-project.eu>.
- González Argüello, V. y Montmany Molina, B. (2020). De dónde venimos y hacia dónde vamos en la formación de profesores de español como lengua extranjera. *REGIT: revista de estudos de gestão, informação e tecnologia*, 14(2), 89-101.
- Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm.

- Lorente Fernández, P. (2023). Buenas prácticas en las prácticas docentes de ELE (DCP_Tusele). En E. Álvarez García y M. Villayandre Llamazares (Ed.), *Creatividad, innovación y diversidad en la enseñanza del español como LE/L2* (pp. 287-294). León: Universidad de León.
- Montes Hernández, A. y González Argüello, V. (2023). ¿Es posible la innovación en las prácticas docentes? En E. Álvarez García y M. Villayandre Llamazares (Ed.), *Creatividad, innovación y diversidad en la enseñanza del español como LE/L2* (pp. 309-322). León: Universidad de León.
- Muñoz-Basols, J., Rodríguez-Linfante, A. y Cruz-Moya, O. (2017). Perfil laboral, formativo e investigador del profesional del español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2): datos cuantitativos y cualitativos. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(1), 1-34.
- Zabalza Beraza, M.A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.

Contextos: explorando funciones a través del mapeado textual interactivo

Iria González Becerra
Imperial College London

Gorka Bilbao Terreros
Universidad de Princeton

1 Introducción

Las primeras dos décadas del siglo XXI han traído consigo una llamada generalizada a adecuar la enseñanza de lenguas extranjeras a una perspectiva que subraye su componente social y cultural. Así, han sido numerosos los autores que han resaltado la necesidad de enseñar lengua y cultura como prácticas integradas, compartidas y contextualizadas, y de acercarse al contenido desde un punto de vista crítico que deje atrás la concepción del lenguaje como un objeto natural independiente de cualquier actividad social (Byrnes 2002; Kern 2003; Kramsch 2014; Paesani *et al.* 2016). Al mismo tiempo, se ha puesto de manifiesto la necesidad de rechazar acercamientos puramente comunicativos y transaccionales desde una lógica lingüística capitalista y de mercado debido no solo a la devaluación que el capital cultural de la lengua extranjera sufre en tales contextos (Heller y Duchêne 2012), sino también a que “compromete la legitimidad intelectual y las aspiraciones institucionales de los propios departamentos [de ELE]” (Bruzos 2016).

En la educación superior, particularmente en las universidades con una misión académica de corte más humanista (los *liberal arts colleges* de EEUU), este “giro cultural” (Byrnes 2002) y el énfasis en la multialfabetización (Kern 2002; 2003; Swaffar y Arens 2005) han tenido como resultado una serie de reflexiones teóricas y esfuerzos prácticos dirigidos a la reconceptualización, renovación y/o reconstrucción de cursos, currículos y programas de idiomas extranjeros (Byrnes y Maxim 2003; Maxim 2009; Paesani 2016; Bruzos 2017; Bilbao Terreros y Bono 2018). La enseñanza basada en contenidos, la multi-/trans- disciplinaridad y culturalidad, el uso de la clase invertida (con la resultante liberación del aula para convertirse en arena de discusión e intercambio) y la proliferación de plataformas virtuales que favorecen acercamientos multimodales se han convertido en elementos fundacionales clave para los nuevos sílabos creados a la luz de estos modelos.

En el presente artículo discutiremos el modo en el que este nuevo panorama de enseñanza de lenguas extranjeras ha informado la creación de una herramienta en línea, ConTextos, diseñada para estudiantes de español como lengua extranjera (ELE en adelante) en el ámbito universitario. ConTextos aborda la instrucción de la lengua desde una perspectiva funcional mediante el análisis de textos y utiliza las diferentes tareas de lectura propuestas como marco pedagógico para que los estudiantes exploren las conexiones entre género textual, función y forma del lenguaje.

2 El programa de español en Princeton

A raíz de las nuevas posiciones sobre la enseñanza ya mencionadas, el programa de ELE de la Universidad de Princeton fue sometido a un proceso de remodelación curricular que afectó a todos los cursos y áreas de enseñanza (Bilbao Terreros y Bono 2018). Las innovaciones pedagógicas que se han venido introduciendo desde el año

2012 hasta el momento de la redacción de este artículo han tocado aspectos como contenido de los cursos, dinámicas de clase, evaluaciones, etc. De forma paulatina, se dejaron de lado los manuales clásicos para crear materiales propios que integrasen exploración cultural, análisis crítico y aprendizaje de lengua, y que permitieran así una mejor adaptación a las necesidades específicas del alumnado (ver, por ejemplo, Faber *et al.* 2019 y Holgado Lage 2020). Esto ayudó a tener mayor control sobre el ritmo, las actividades y el contenido temático de las clases, y a conectar y contextualizar todos los elementos pedagógicos de cada curso. Además, la eliminación de manuales permitió integrar una perspectiva crítica en el temario, promoviendo el desarrollo de competencias interculturales ancladas en contextos y procesos locales y actuales, con materiales frescos y relevantes, evitando la estereotipación y trivialización del imaginario cultural presentado (Warner 2011; Ros i Sole 2013; Kramsch 2014; Bruzos 2016).

Así pues, la reestructuración del programa de lengua española, la creación de materiales propios que la acompañó y la adecuación de la instrucción al modelo de clase invertida enfatizaron la necesidad de crear una plataforma en línea lo suficientemente flexible e interactiva para integrar nuevos contenidos y nuevas pedagogías. Del mismo modo, se hizo necesario revisar la forma en la que el contenido gramatical se presentaba para contextualizarlo en un marco pedagógico que conectara el uso de la lengua con la transculturalidad y el análisis crítico. Tal como nos recuerdan Halliday y Matthiessen (2014), una separación de código y cultura resulta en una comprensión incompleta o inexacta del significado original del primero. Esta concepción del lenguaje, no como un sistema de formas al que se le asocian significados, sino como un sistema de significados acompañados por formas a través de las cuales pueden realizarse, pone un claro énfasis en el contexto de producción de significado y en la función del lenguaje. Así, un acercamiento funcional a la instrucción gramatical en la que la producción contextualizada de la lengua pusiera de relieve la conexión entre cultura, contexto, significado y hablantes se postuló como una componente fundamental a la hora de confeccionar el sílabo.

2.1 Perfil y análisis de necesidades de los cursos intermedios

El curso SPA108 (español intermedio-avanzado, B1) fue el curso seleccionado para desarrollar la plataforma que nos concierne. En él se integra el aprendizaje de la lengua dentro de unidades temáticas que abordan la exploración de la identidad (género, nación, cultura) en el mundo hispanoparlante. En este nivel los estudiantes han de demostrar cierta sofisticación lingüística y capacidad de análisis, ya que uno de sus objetivos principales es presentar el lenguaje como herramienta simbólica (Kramsch 2006) y que la comunicación se entienda como forma de posicionarse y afirmarse en contextos de diferencia.

En 108, y en los niveles que le siguen, se había hecho aparente la necesidad de trabajar en mayor profundidad con las estrategias de análisis de texto para desarrollar las competencias de interpretación y composición de los estudiantes. Hasta el momento los textos en la clase de ELE se habían estado utilizando para enseñar tanto lengua como contenido y para evaluar la comprensión y la producción escrita. Sin embargo, se había obviado el desarrollo de las estrategias necesarias para abordar la lectura y la escritura, así como para manejar la lengua extranjera adaptándola a las demandas de géneros específicos —tal vez bajo la asunción de que a nivel intermedio-avanzado de ELE los alumnos son ya tanto buenos estudiantes independientes como escritores—. La

creación de una plataforma propia permitía, pues, no solo reorganizar dentro de un marco didáctico coherente e integrado el trabajo que se venía haciendo en el curso con textos de distintos géneros, sino también formalizar el desarrollo de estrategias de lecto-escritura al nivel adecuado dentro del currículum de la asignatura.

3 Ideación de la plataforma: nuevas tecnologías para nuevas pedagogías

Para colocar el concepto de función como eje pedagógico, promover una interacción crítica con el material de clase y desarrollar las competencias de aprendizaje independiente mencionadas, comenzamos a explorar primero la cuestión de la interacción con el contenido: cómo los profesores organizamos el flujo de la información y establecemos caminos a seguir cuando convertimos un texto en unidad didáctica, y cómo los estudiantes los navegan. Desarrollamos pues una propuesta de mapeado o navegación textual transversal que pudiera promover la exploración y comprensión profunda del material pedagógico y servir como guía para entender no solo el contenido, el idioma o su función, sino también las estrategias que se emplean en la comunicación —una especie de mapa didactizado que permitiera trabajar con los textos seleccionados en distintos niveles y dejar de lado el concepto de manual o libro de texto lineal para desarrollar una cartografía de la expresión escrita—.

3.1 La función como anclaje pedagógico

El diseño de ConTextos y de sus unidades didácticas propone una aproximación funcional y de género al aprendizaje de la lengua. Entendemos así como función del lenguaje su uso en entornos sociales —la lengua se presenta como una herramienta simbólica no neutral que permite operar dentro de distintos entornos de comunicación (Jakobson 1984; Halliday y Matthiessen 2014)—, el género como una manera de sistematizar la producción escrita u oral según las distintas necesidades comunicativas que se presenten (Hyland 2003; Halliday y Matthiessen 2014) y, finalmente, la gramática como una de las tecnologías necesarias para establecer significados adecuados a la situación o al propósito del texto (Rose 2018, siguiendo el modelo género-texto-gramática propuesto por Knapp y Watkins 2005). Entendemos, además, los géneros textuales como una serie de procesos comunicativos (describir, explicar, instruir, argumentar, narrar) que interactúan dentro de un mismo texto según las intenciones o necesidades de los autores.

La conceptualización teórica de lengua y género como procesos hizo que la interactividad y la transversalidad del contenido fuesen requerimientos esenciales a la hora de planificar tanto la plataforma como las unidades didácticas que incluiríamos. Buscábamos presentar los textos como productos que surgen de un proceso de manipulación de una serie de elementos lingüísticos interconectados para que el alumnado se centrara no solo en la comprensión del contenido, sino también de las estrategias empleadas en su producción. Una vez establecida la posibilidad técnica de mapear un mismo texto en distintos niveles superpuestos, organizando su análisis en capas interconectadas, se procedió a estructurar el proceso de navegación pedagógica —a diseñar la cartografía que se aplicaría a los textos del curso para conseguir promover una lectura dinámica de los mismos—.

3.2 La cartografía textual como marco de interacción

Para materializar esta lectura dinámica, antes incluso de seleccionar el material o el contenido, se tuvo que estructurar la interacción texto-audiencia mediante el diseño de una rutina que guiase a los estudiantes de manera integral y heurística, conectando contenido, gramática y función. La navegación de mapas a través de distintos estratos y niveles de información que proponen herramientas cartográficas como GoogleMaps¹ y otras webs que presentan de manera visual artefactos cartográficos² nos pareció la metáfora más adecuada para el proceso de exploración textual que buscábamos: un mapeado pedagógico total que permitiera una lectura transversal de los distintos niveles de comunicación que interactúan en un texto (pragmático, semántico, estructural, lingüístico).

Esta propuesta se dejó en manos de Ben Johnston, el tecnólogo educativo que desarrolló los elementos técnicos de la plataforma ConTextos, quien, siguiendo la idea de cartografiar o mapear textos, diseñó un *plugin* para WordPress que permite subrayar secciones de un texto y asociar estas mismas a material de ampliación mediante la activación de una ventana que aparece junto al texto original cuando los usuarios hacen clic sobre las secciones subrayadas³. Se eligió WordPress, una plataforma de blogs gratuita, como base para el diseño de ConTextos por su carácter intuitivo; el material pedagógico se organiza simplemente en “lecturas” (los textos originales que van a ser mapeados) y *posts* (la información extra que se asociará con secciones subrayadas específicas) en los que se pueden incluir otros componentes interactivos como ejercicios o vídeos con códigos sencillos de html.

Mientras se desarrollaban los detalles técnicos, se fue estableciendo el contenido de la plataforma y su secuenciación. Cada una de las capas de análisis ideadas propondría un tipo de reflexión diferente sobre el contenido o lenguaje utilizado para conseguir así un mapeado total del texto:

1. En el nivel pragmático: el texto se lee como modelo de una situación comunicativa entre el autor, la audiencia y el contexto sociocultural. La idea de función textual (el propósito del texto y de la lengua utilizada) permea este nivel.
2. En el nivel semántico: se aclara el contenido en cuanto a tema general (macrolectura) como a temas secundarios o referencias implícitas (meso- y microlectura).
3. En el nivel estructural: se explora cómo se organizan las distintas secciones que forman un texto y cómo se estructura el flujo de información.
4. En el nivel lingüístico: se explota el texto como modelo de la posible aplicación de estructuras gramaticales o procesos léxicos relevantes.

Dentro de este modelo ideal y ayudados por la literatura —manuales de escritura, estilo y género desde una perspectiva funcional diseñados para cursos de alfabetización (Knapp y Watkins 2005) o con propuestas didácticas adaptadas a los niveles avanzados de ELE (Muñoz-Basols *et al.* 2012)— se acabó por simplificar la propuesta de navegación a tres capas interconectadas: la estructura (primer nivel), la función

¹ Véase <https://www.google.com/maps>.

² En este caso nos sirvió de inspiración la página del mapamundi medieval de Hereford (Reino Unido): <https://www.themappamundi.co.uk/mappa-mundi/>.

³ Se puede acceder a este *plugin* gratuito en el siguiente enlace: <https://github.com/McGrawCenter/conTEXTos>

(segundo nivel) y los mecanismos lingüísticos empleados (la gramática, el tercer nivel de análisis), tal y como se puede ver en la portada de la plataforma (Imagen 1)⁴.

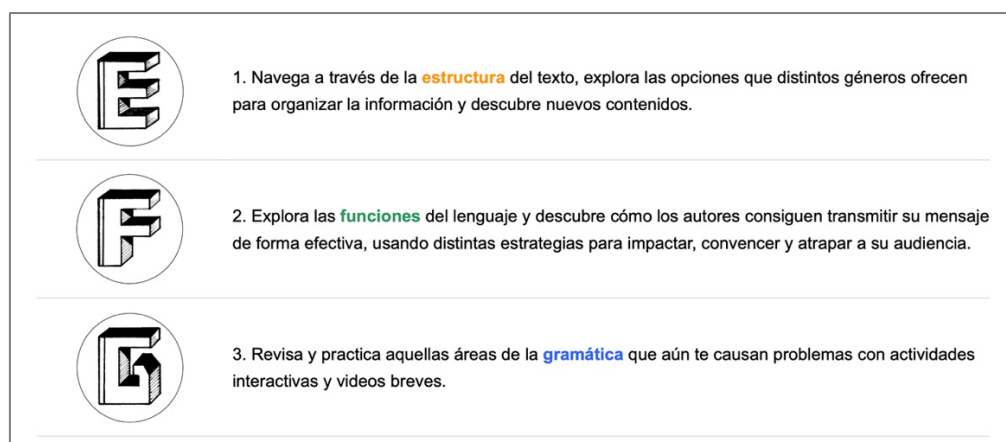


Imagen 1. Racionalización de los tres niveles de análisis presentada a los usuarios

El contenido de cada uno de estos niveles fue seleccionado de manera pragmática, adecuándolo a las necesidades de SPA108 pero también reconociendo el solapamiento y la interacción existente entre las distintas capas. Por lo tanto, y para dotar de un objetivo claro a cada uno de estos niveles de análisis y generar una rutina clara de aprendizaje para los usuarios, se tuvo que delimitar con claridad su contenido. Así, la sección de *estructura* trata sobre los elementos textuales *macro* (la motivación u objetivo del texto, su superestructura o armazón narrativo), la sección dedicada a la *función* se centra en su mesoestructura (las estructuras y procesos que caracterizan a las secciones o párrafos, su estructura interna) y la capa final, la *gramática*, se centra en la microestructura textual (cuestiones léxicas o sintácticas relacionadas con los objetivos comunicativos y la estructuración del texto específico).

Aunque la plataforma fue diseñada para un curso concreto, la traducción tecnológica de la misma —el *plugin*— permite que cualquier texto pueda ser mapeado fácilmente y que las capas de análisis sean las que decida el usuario. El diseño de la plataforma demuestra en cierto modo las posibles sinergias entre una ideación pedagógica y una interpretación técnica altamente efectiva de la misma. Hay que recalcar, por igual, su fácil uso tanto para diseñadores como para los usuarios y su carácter gratuito.

3.3 Mapeando el género textual para la clase de ELE

El trabajo de ideación y adaptación curricular requirió también que considerásemos el tipo de géneros en los que nos centraríamos para SPA108 y qué elementos característicos seleccionaríamos para integrar en los distintos materiales de ampliación teórica o práctica que se iban a asociar con cada lectura. Por un lado, los textos existentes se categorizaron según su género, y el contenido gramatical del curso se ancló a los géneros seleccionados (la descripción, la exposición, la narración y la argumentación en este caso). Esto supuso un ejercicio de mapeado del género para convertirlo, a su vez, en eje de la enseñanza de ELE.

⁴ Aunque el acceso a ConTextos es solo institucional, se puede visitar la siguiente web para explorar un simulacro de la plataforma con ejemplos de textos en inglés y español: <https://commons.princeton.edu/contextos-sandbox/>.

Se plasmó, pues, en un mapa de trabajo el contenido que se presentaría en cada nivel para conectarlo con los objetivos de aprendizaje, evitar repetición y crear una progresión nivelada de manera coherente. Así, se definió el nivel *estructura* en cada género; en él se trabajaría, por ejemplo, cómo se puede clasificar la información de manera objetiva en el caso de los géneros expositivo-explicativos (estructuración de una introducción, desarrollo o conclusión), los procesos descriptivos al seguir la mirada de los autores para entender cómo se va de la observación y selección a la organización y composición (por ejemplo, de lo general a lo particular o viceversa) o distintas posibilidades de secuenciación en los textos narrativos. El nivel *función* se podría enfocar en la diferenciación entre lo estético, lo evaluativo y lo referencial para las descripciones, o en la tipología de narrador y voz en los textos narrativos. Finalmente, el nivel *gramática* se utilizaría para identificar los *mecanismos* narrativos, descriptivos y argumentativos, esto es, los elementos léxicos, sintácticos o, incluso, fónicos más representativos de cada género y de sus funciones asociadas. Cada texto, por lo tanto, se explotaría de manera nivelada, acotada y anclada a objetivos de aprendizaje lingüístico de cada momento del semestre, ya que el objetivo final en este curso no es el análisis de los textos, sino el aprendizaje de la lengua.

3.4 Mapeando la navegación interactiva

Como hemos explicado anteriormente, los conceptos de navegación y exploración cartográfica de las lecturas informan de las interacciones posibles de los estudiantes con el contenido. Estos procesos de navegación, sin embargo, tenían que ser intuitivos dada la cantidad y complejidad de información presentada; de ahí la necesidad de establecer rutinas claras que se repetirían en cada texto para que la plataforma pudiera servir a alumnos independientes.

En la portada de navegación se incluyeron varias formas de acceso al contenido:

1. A través de los temas generales: se construyó un índice temático donde los usuarios pueden acceder a cada lectura según el contenido. En este caso el índice temático consta de cuatro bloques que reflejan las cuatro unidades temáticas de SPA108.
2. A través de un resumen de gramática: en este caso se decidió incluir una sección de referencia gramatical a la que se pudiera acudir directamente para revisar estructuras específicas sin tener que completar unidades pedagógicas. En esta sección se incluyen enlaces a las actividades y lecturas que tratan sobre cada aspecto gramatical.
3. A través de una nube (ver Imagen 2): ideada para el estudiante independiente, pretende motivar la exploración —sea temática o lingüística— y mostrar el contenido de la plataforma a vista de pájaro. Esto es posible gracias al sistema de etiquetado (*tags*) de WordPress, que propone un tipo de navegación intuitiva.



Imagen 2. Nube de navegación para acceder al contenido de manera exploratoria

Una vez se ha accedido al texto de interés, se presentan siempre las mismas instrucciones y se sigue el mismo diseño. Como se puede ver en las Imágenes 3 y 4, cuando se aprieta sobre el botón relevante (E, F, G en la columna izquierda), se activa un subrayado del texto. Al seleccionar una de las secciones subrayadas se abre una ventana con información extra que complementa la lectura y desarrolla el contenido estructural, funcional o gramatical de la misma.

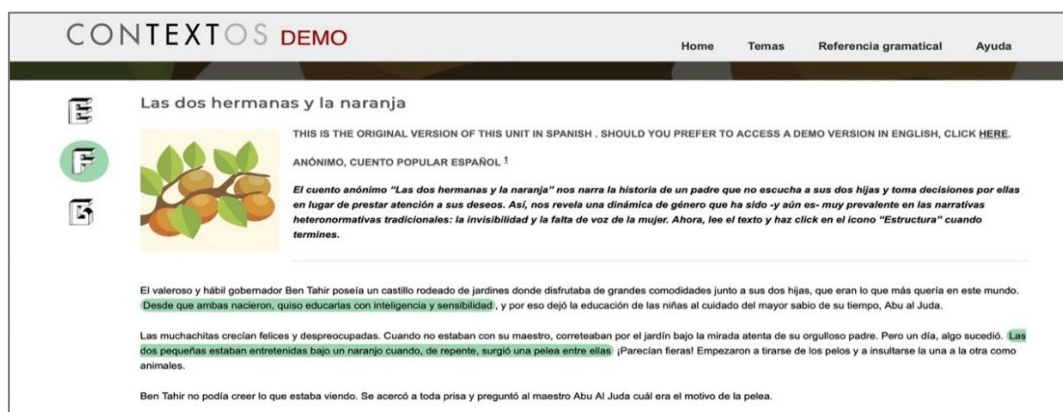


Imagen 3. Activación de la capa 'Función' y del subrayado relevante sobre el texto

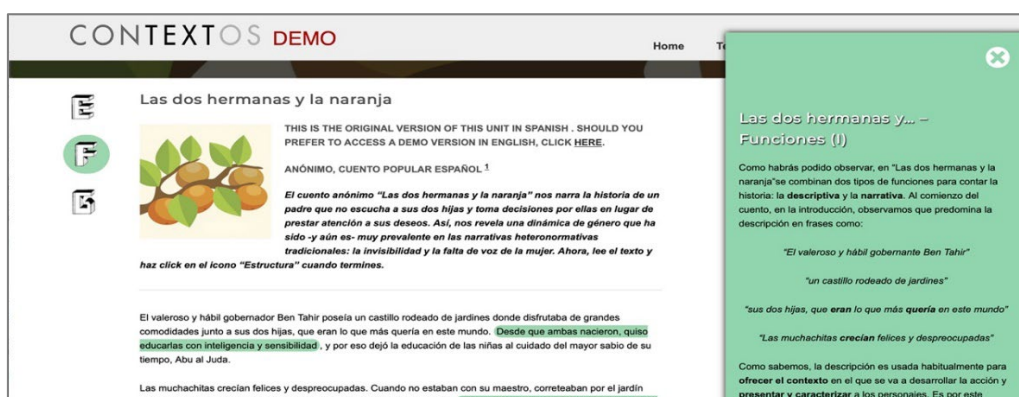


Imagen 4. La columna de información se abre siempre en el mismo espacio sin cubrir la lectura original al seleccionar uno de los subrayados.

Cada una de las capas de navegación tiene un color diferente para diferenciar el análisis que se está llevando a cabo y enfatizar la estratificación de la información. Dentro de las columnas de información extra se pueden incluir una variedad de formatos: texto, imagen, vídeo o actividades interactivas con solucionarios incluidos, aunque su diseño es ya parte de otras herramientas y códigos html de WordPress y no está relacionado con el *plugin* ConTextos.

El proceso de navegación y exploración del texto puede hacerse como prefiera el usuario (no tiene por qué comenzarse por la capa de estructura o por la primera línea del texto), pero en las instrucciones propuestas se guía a los estudiantes para que vayan de lo general (E - *estructura*) a lo particular (F - *función* y G - *gramática*) siguiendo las explicaciones y actividades que aparecen en la columna derecha linealmente (desde el inicio del texto al final del texto), ya que se ha hecho una secuenciación pedagógica que requiere seguir unos pasos específicos. De este modo, ConTextos tiene la flexibilidad de poder utilizarse tanto de manera independiente como de ser parte de un curso específico. En el caso que nos ocupa, funciona como apoyo para la preparación independiente de los alumnos de SP108 dentro de un entorno de clase invertida en el que el material de

clase se prepara antes de la misma y no como herramienta de clase ya que no contiene elementos de interacción grupal.

4 Aplicación en la clase: una perspectiva práctica

Como se mencionó anteriormente, ConTextos se ha implementado en un curso de nivel intermedio/intermedio avanzado que tiene como objetivo fortalecer y consolidar la producción y comprensión tanto oral como escrita, a la vez que promueve la concienciación y el estudio intercultural. La expectativa es que el alumnado aplique su conocimiento lingüístico al análisis crítico de una variedad de temas y que produzca textos en diferentes géneros, estilos y registros. En lo que se refiere al contenido, se exploran los mecanismos que afectan a la construcción, negociación e imposición de características identitarias en el mundo hispanohablante, prestando especial atención a nociones de identidad nacional y género, aculturación, apropiación cultural, (neo)colonialismo e hibridación identitaria. Este contenido, y particularmente los textos que se utilizan para comunicarlo, se organizan de acuerdo con la función lingüística predominante de cada uno de ellos, lo cual a su vez informa del tipo de producción de actividades evaluativas que se espera. Así, la identificación de las funciones textuales/de género de descripción, narración, exposición y argumentación como los pilares principales de los textos y materiales explotados en clase determinó que la producción del alumnado fuera desde la composición de piezas más descriptivas hasta la de un artículo de opinión, pasando por redacciones de reseñas y ensayos académicos de corte formal. Esta progresión desde las narrativas y funciones más simples a las más complejas asegura un efecto acumulativo en el que las primeras unidades didácticas ofrecen a los estudiantes herramientas y destrezas que les servirán para afrontar con garantías los textos y tareas finales. Al mismo tiempo, a la vez que se evita la repetición de conceptos y estrategias, se consigue un anclaje curricular lógico tanto desde un punto de vista lingüístico como de contenido.

4.1 ELE de género: secuenciando el currículum mediante el género y la función

La Imagen 5 ofrece una visión global de una de las varias secuencias que conforman las unidades de los cursos. Esta serie está formada por cuatro textos principales y se sitúa al inicio de un curso de nivel intermedio-avanzado, donde se reciclan elementos que el alumnado debe haber observado con anterioridad y sobre los cuales se introducen nuevos conceptos y usos funcionales. El primer texto que se presenta gira en torno a nociones de género y lenguaje desde un punto de vista temático. Aquí el énfasis principal se sitúa en la función descriptiva dentro de un escrito expositivo/argumentativo y se presta especial atención a los puntos de vista estético, evaluativo y referencial, así como a diferentes mecanismos utilizados para modificar sustantivos a través de estructuras adjetivales: se presentan sustantivos modificados por otros sustantivos, por adjetivos y por frases de relativo, y se introduce el uso del subjuntivo en este tipo de cláusulas. El segundo texto de la secuencia tiene un carácter argumentativo/literario y continúa la exploración de temas relacionados con el género, concretamente con las representaciones hegemónicas del mismo. La progresión no se limita al género textual y temático, sino que también se construye sobre el acercamiento previo a la función descriptiva desde las perspectivas estética, evaluativa y referencial, añadiendo ahora un punto de vista narrativo; esto es, se introduce el uso del imperfecto

de indicativo como herramienta descriptiva en un escrito literario. En el tercer texto, que también trata sobre género y hegemonía, pero ahora en una pieza puramente narrativa, se revisa la función descriptiva de la adjetivación y del imperfecto de indicativo como estrategia para comunicar información de fondo y hábito. De este modo, se comienza a cerrar la brecha entre las funciones descriptiva y narrativa y se allana el camino para la caracterización de esta última como una combinación de descripción y secuenciación. Esto se explora en mayor profundidad en el cuarto y último texto de la serie —un escrito literario que ahonda en el concepto de la hegemonía de género a través de la presentación de nociones de subalternidad y discriminación— que se apoya en el andamiaje anteriormente construido para formular la función narrativa como una combinación de descripción y secuenciación, de información de fondo y de primer plano, de imperfecto y de pretérito indefinido.

	GÉNERO	TEMAS	FUNCIÓN	ENFOQUE
TEXTO #1	Expositivo / Argumentativo	Género y lenguaje	Función descriptiva	Evaluativo Referencial Estético
TEXTO #2	Literario / Argumentativo	Género y hegemonía	Función descriptiva	Evaluativo Referencial Estético Narrativo
TEXTO #3	Literario	Género y hegemonía	Función descriptiva / narrativa	Evaluativo Referencial Estético Narrativo
TEXTO #4	Literario	Subalternidad y discriminación	Función narrativa	Descripción Secuenciación Inf. de fondo Inf. Principal

Imagen 5. Ejemplo de secuenciación

4.2 La función en el modelo de clase invertida: una simbiosis lingüístico-cultural

Los textos y explotaciones que componen las diferentes secuencias se utilizan dentro de un modelo de aula invertida, manteniendo una conexión clara y constante con las discusiones y dinámicas de las sesiones presenciales. Las guías de clase, que recogen los materiales con los que se trabaja en cada sesión, predisponen a los estudiantes mediante una serie de actividades de activación relacionadas con el tema principal de la jornada antes de acometer la lectura del texto principal del día. Tras esta primera lectura, los alumnos acceden a ConTextos, donde la explotación del texto mapeado a través de capas se organiza en torno a la función clave del escrito. Este enfoque en la función nos permite una transición muy natural entre los niveles de exploración, ya que hay una relación íntima entre estructura, función y gramática que puede explotarse en ambas direcciones y que los estudiantes pueden observar a través del mapeado total.

Además, el enfoque en la función también nos permite desentrañar y resaltar las particularidades de un género textual en cuanto al fondo, esclareciendo los significados y posibles interpretaciones de un escrito concreto. Así, por ejemplo, en uno de los textos utilizados, “La proclama de Simón Bolívar”, el enfoque en la función apelativa —conseguida a través del uso de vocativos/pronombres— y su yuxtaposición con la función impersonal —creada con pasivas y *se* impersonales— subrayan a ojos del estudiante la intención del orador de crear dos grupos diferenciados (nosotros vs. los otros), lo que refuerza el tema central de un discurso a un pueblo venezolano en proceso

de independencia y la representación de la otredad como un elemento amenazador personificado en los ciudadanos españoles y sus ejércitos.

Una vez han explorado la lectura siguiendo la secuencia propuesta en ConTextos, se les pide que vuelvan a su guía de clase donde continúan aplicando lo que han aprendido para contestar a preguntas de contenido. Este trabajo de preparación crea una base que entrelaza contenido lingüístico y cultural antes de que la clase en sí comience, lo que prepara y predispone al alumnado a continuar desarrollando esa relación simbiótica a través de las actividades y discusiones en grupo una vez ya en el aula.

5 Conclusión

En las últimas décadas, la llamada “crisis de las humanidades” (Nussbaum 2017) ha generado como respuesta acercamientos a la enseñanza de lenguas extranjeras que solo se entienden desde la presentación y exploración de lengua y cultura como prácticas integradas y contextualizadas, y desde el rechazo a prácticas pedagógicas puramente mercantilistas y utilitarias que separan el lenguaje de su poder simbólico y devalúan su capital cultural. En este contexto nos parece fundamental la creación de herramientas que subrayen estos cruciales aspectos y se adapten a las necesidades particulares de nuestro alumnado a la vez que empoderen tanto al profesorado como a los departamentos y programas de lengua en general.

Así, el desarrollo de ConTextos nace de la voluntad de crear una plataforma simple con un diseño accesible que potencie que los alumnos relacionen lengua como sistema de signos, función comunicativa y estilo de forma intuitiva. Su carácter modular permite una fácil adecuación a diferentes cursos, anclando el estudio formal de textos en temáticas específicas y apoyando la integración de la clase invertida en el currículo. Más allá de esto, la plataforma promueve una lectura pedagógica que ayuda a los aprendientes a explotar los textos como fuentes de estrategias de escritura a la vez que, a través del mapeado didáctico, genera una lectura crítica en cuanto a contenido y forma. Iniciativas como esta, y como las que se pueden encontrar a lo largo del presente volumen, son fundamentales a la hora de legitimar la enseñanza de lenguas extranjeras con un valor intrínseco comparable a cualquier otra área de conocimiento y ofrecer a los estudiantes experiencias enriquecedoras de aprendizaje multimodal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bilbao Terreros, G. y Bono, M. (2018). Critical Transitions: Towards a New Spanish Curriculum. *ADFL Bulletin*, 44(2), 125-128.
- Bruzos, A. (2016). El capital cultural del español y su enseñanza como lengua extranjera en Estados Unidos. *Hispania*, 99(1), 5-16.
- Bruzos, A. (2017). El futuro de los programas de español y portugués en los departamentos de lenguas modernas: Visiones alternativas. *Hispania*, 100(5), 192-193.
- Byrnes, H. (2002). The Cultural Turn in Foreign Language Departments: Challenge and Opportunity. *Profession*, 2002, 114-129.
- Byrnes, H. y Maxim H. (Eds.) (2003). *Advanced foreign language learning: A challenge to college programs*. Boston: Heinle y Heinle.
- Faber, A., Holgado-Lage, A., Merino, A. y Zujevic, J. (2019). Liberating Language Learning: Developing an online platform as an alternative to traditional textbooks. *FLTMAG*, July issue. Recuperado de: <https://fltmag.com/liberating-language-learning/>.
- Halliday, M.A.K. y Matthiessen, M.I.M. (2014). *An Introduction to Functional Grammar* (4.^a edición). Nueva York: Routledge.

- Heller, M. y Duchêne, A. (2012). Pride and profit: Changing discourses of language, capital and nation-state. En A. Duchêne y M. Heller (Eds.), *Language in late capitalism: Pride and profit* (pp. 1-21). Londres: Routledge.
- Holgado Lage, A. (2020) Implicaciones del uso de una plataforma online como sustitución al libro de texto. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 14, 36-53.
- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Londres: Cambridge University Press.
- Jakobson, R. (1984). Lingüística y poética. En R. Jakobson, J.M. Pujol y J. Cabanes (Eds.), *Ensayos de lingüística general* (pp. 347-395). Barcelona: Ariel.
- Kern, R. (2002). Reconciling the Language-Literature Split through Literacy. *ADFL Bulletin*, 33(3), 20-24.
- Kern, R. (2003). Literacy as a new organizing principle for foreign language education. En P. Patrikis (Ed.), *Between the lines: Perspectives on foreign language literacy* (pp. 40-59). New Haven: Yale University Press.
- Knapp, P. y Watkins, M. (2005). *Genre, text, grammar: Technologies for teaching and assessing writing*. Sídney: UNSW Press.
- Kramersch, C. (2006). From communicative competence to symbolic competence. *The Modern Language Journal*, 90(2), 249-252.
- Kramersch, C. (2014). Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction. *The Modern Language Journal*, 98(1), 296-311.
- Maxim, H. (2009). An Essay on the Role of Language in Collegiate Foreign Language Programmatic Reform. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 42(2), 123-129.
- Muñoz-Basols, J. et al. (2012). *The Limits of Literary Translation: Expanding Frontiers in Iberian Languages*. Kassel: Reichenberger.
- Nussbaum, M.C. (2017). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Paesani, K. (2016). Literature, Literacy, and the Undergraduate Foreign Language Curriculum. *ADFL Bulletin*, 44(1), 39-51.
- Paesani, K., Allen, H. Dupuy, B., Liskin-Gasparro, J. y Lacorte, M. (2016). *A Multiliteracies Framework for Collegiate Foreign Language Teaching*. Upper-Saddle River, NJ: Pearson
- Ros i Solé, C. (2013). Spanish imagined: Political and subjective approaches to language textbooks. En J. Gray (Ed.), *Critical perspectives on language teaching materials* (pp.161-181). Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Rose, D. (2018). Languages of Schooling: embedding literacy learning with genre-based pedagogy. *European Journal of Applied Linguistics*, 6(1), 9-89.
- Swaffar, J. y Arens, K. (2005). *Remapping the foreign language curriculum: An approach through multiple literacies*. Nueva York: Modern Language Association.
- Warner, C. (2011). Rethinking the role of Language Study in Internationalizing Higher Education. *L2 Journal*, 3(1), 1-21.

Memos para la enseñanza de las expresiones interjectivas en ELE

Jiahui Liao
Universidad de Shandong Jianzhu

1 Introducción

Las interjecciones forman una parte importante del habla cotidiana del español. No estaríamos exagerando si decimos que los españoles son personas bastante expresivas que suelen verbalizar sus emociones, frecuentemente acompañando sus palabras de gestos. Quizá por esta tendencia a expresarse, abundan en el idioma las expresiones interjectivas. Sin embargo, muchas veces dichas expresiones no reciben la atención debida en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Pese a que varios docentes han aportado ideas didácticas sobre el tema, poca luz se ha arrojado todavía a partir de una perspectiva intercultural.

La potencial brecha entre la cultura española y la del estudiante es un factor significativo que se debe considerar debido a la peculiaridad expresiva que conllevan las interjecciones. Cuando los estudiantes provienen de una cultura mucho más reservada en cuanto a la exteriorización de sus emociones y estados de ánimo, ¿cómo trabajamos con esas interjecciones tan expresivas para que aprendan sin mayores obstáculos a pesar de las distintas costumbres?

Aprovechando la tecnología digital, este trabajo pretende mostrar una posibilidad en respuesta a la pregunta anterior. Así pues, perfilaremos el grupo de expresiones interjectivas que usamos para verbalizar nuestras emociones y sentimientos, exploraremos las imágenes macro, un subgénero de los memes, y ofreceremos algunos ejemplos de la enseñanza de las expresiones interjectivas con las imágenes macro como un mediador para superar las barreras culturales. Debido a la clara diferencia entre la cultura española y la cultura china, específicamente en cuanto a la expresión de las emociones, y teniendo en cuenta el importante aumento que ha experimentado el número de estudiantes chinos de español en la última década, vamos a tomar como ejemplo el caso de los sinohablantes.

2 Estado de la cuestión

A lo largo de los años, varias autoras han hecho notar el estado marginal de las interjecciones en ELE y han ofrecido aportaciones didácticas para su enseñanza. Por ejemplo, en su artículo “Elementos interjectivos en español. Su didáctica”, Soldevila y Montmany advierten “la necesidad de incluir en la enseñanza del ELE estas expresiones comunicativas con el fin de acercar a los estudiantes al español ‘real’” (1994, 107). De manera similar, y después de consultar una serie de manuales de ELE, Edeso Natalías manifiesta que “el estudio de las interjecciones no aparece reflejado en ninguno de ellos” (2004, 326). Casi una década después, Pálvölgyi llega a una conclusión similar: “los manuales, si presentan interjecciones, lo hacen de forma implícita, sin dedicarles un apartado entero, y sin explicar su uso” (2013, 65). Hasta el día de hoy, y a pesar de que veamos cada vez más las interjecciones en los diversos manuales, la situación no ha cambiado de manera sustancial.

En cuanto al tratamiento de las interjecciones en el aula, Soldevila y Montmany (1994) sugieren actividades de análisis exhaustivo, contextualización, cambio de

registro, diálogos con espacios en blanco y *role play* con materiales de textos literarios, viñetas, conversaciones auditivas y diálogos. Edeso Natalias (2007) plantea la explicación de las tres funciones (modal, interaccional y textual) que desempeñan las interjecciones con ejemplos de las interjecciones propias como *bah, hala, guay, eh* y *ah*. Pálvölgyi (2013) propone actividades con tebeos, así como escenas cómicas en YouTube o el teatro. Por su parte, Mariscal (2014) sugiere trabajar con los cómics y fomentar actividades de interacción, tanto orales como escritas. Martínez Álvarez (2016) presenta una serie de actividades concretas acorde con los distintos niveles de competencia lingüística tanto para aprender las interjecciones como para practicar su uso. Fu (2018) enfatiza una enseñanza acorde con las interjecciones presentes en los manuales *Español moderno i-vi* (1999-2000) y propone el uso de canciones, vídeos, series de televisión, películas y actividades como el juego de rol o conversaciones en una aplicación de mensajería instantánea. Por último, Kim (2019) recomienda recurrir a las conversaciones cotidianas extraídas de un corpus. Todas ellas son propuestas diversas y valiosas: algunas ofrecen recomendaciones e ideas generales que pueden guiarnos a la hora de plantear las lecciones, mientras que otras ofrecen ejemplos muy concretos para explicar ciertas interjecciones y practicar su uso.

No obstante, no se registran propuestas que partan de un punto de vista intercultural, factor importante puesto que no es lo mismo enseñar a un alumno que está acostumbrado a expresar sus estados de ánimo y reacciones afectivas en su lengua materna que a uno que suele atenuarlos según su cultura. Es decir, a pesar de que todos experimentemos las mismas emociones y sensaciones como seres humanos, no todas las culturas las expresan de forma similar. Así pues, hay culturas más extrovertidas, como la española, en la que se suelen verbalizar esas emociones, no solo de forma verbal, sino también con gestos y tonos. En cambio, hay otras culturas, como la china, que están más inclinadas a reservar lo que sienten. Por tanto, cuando los estudiantes provienen de una cultura más introvertida, como es el caso de los sinohablantes, ¿cómo trabajamos esas expresiones de modo que se involucren y estén animados? ¿Cómo podemos evitar que se conviertan en un choque cultural y que los estudiantes se sientan incómodos?

3 Las expresiones interjectivas: definición, clasificación y objeto didáctico

3.1 Las expresiones interjectivas

En primer lugar, hemos de definir qué entendemos por “expresiones interjectivas”. Según la *Nueva gramática de la lengua española*, la interjección “es una clase de palabras que se especializa en la formación de enunciados exclamativos” (RAE-ASALE 2010, 623). En concreto, se usa para comunicar sentimientos e impresiones (*ay, vaya*), poner de manifiesto diversas reacciones afectivas (*hala, bah*), inducir a la acción (*chitón, cuidado*), así como saludar (*hola*), despedir (*adiós*), felicitar (*enhorabuena*), brindar (*salud*), agradecer (*gracias*), etc. (*id.*).

Aunque por definición las interjecciones son palabras individuales, muchas veces tendemos a incluir también unidades léxicas al referirnos a la interjección. Por ejemplo, en la *Gramática española*, Alcina Franch y Manuel Blecua (1975, 822) incorporan construcciones pluriverbales como *por Dios, Dios mío* o *ahí va* al ejemplificar las interjecciones. Tal y como observa Mellado Blanco:

La fraseología parece ser un método adecuado para expresar estados anímicos y valoraciones, para expresar el caudal subjetivo que posee el ser humano y que lo define como tal. Un caudal de emociones subjetivas que con frecuencia no son susceptibles de

ser expresadas por medio de monolexemas y que necesitan de un proceso de verbalización más complejo (2012, 164).

Tanto las palabras individuales como las unidades fraseológicas son recursos léxicos a los que podemos acudir a la hora de expresarnos emocionalmente. De este modo, preferimos usar el término “expresiones interjectivas” para referirnos al conjunto de las interjecciones y las unidades fraseológicas interjectivas.

Las unidades fraseológicas interjectivas, a su vez, pueden diferenciarse en las locuciones interjectivas y las fórmulas interjectivas. Las locuciones interjectivas son “expresiones acuñadas asimilables a las interjecciones, pero formadas por dos o más palabras que se combinan sintácticamente para dar lugar a un significado complejo: *ahí va, cómo no, cuándo no, en fin, hasta luego, ni modo, ni pensarlo, no faltaba más, quita ya, vaya por Dios*” (RAE-ASALE 2010, 624). En cambio, las fórmulas interjectivas pueden ser fórmulas rutinarias (*buenos días, muchas gracias, que aproveche*), así como las denominadas “fórmulas emocionales” por Corpas Pastor (1996, 207-210) o “fórmulas rutinarias afectivas” por Alvarado Ortega (2008, 286): *alabado sea Dios, válgame Dios, por los clavos de Cristo, y que lo digas, cómo va a ser, mira por dónde, no me digas*.

Cabe destacar también la diferencia entre estas unidades interjectivas y otros enunciados exclamativos, tales como los grupos sintácticos interjectivos (*¡Cuidado con el perro!, ¡Vaya si le gusta!*), no interjectivas (*¡Magnífico partido!, ¡Qué lejos!*), así como las oraciones exclamativas (*¡Estoy agotado!, ¡Qué deprisa crecen!*). Las unidades fraseológicas interjectivas son unidades lexicalizadas caracterizadas por su estabilidad e idiomática, mientras que los enunciados exclamativos mencionados “se forman mediante procedimientos sintácticos” (RAE-ASALE 2010, 624). Estos últimos no forman parte de nuestra consideración en este trabajo.

3.2 Clasificación y nuestro objeto didáctico

La *Nueva gramática de la lengua española* proporciona dos criterios para la clasificación de las interjecciones: la naturaleza gramatical y la semántica. Atendiendo a su naturaleza gramatical, las interjecciones se dividen en propias e impropias. Las primeras son interjecciones que no provienen de otras clases de palabras y muchas son monosilábicas (*ay, bah, hum, huy, oh*) (RAE-ASALE 2010, 625). Las impropias, al contrario, “se crean a partir de formas nominales (*cuidado*), verbales (*venga*), adverbiales (*fuera*) o adjetivales (*bravo*)” (*ibid.*, 627). Partiendo de nuestra preocupación didáctica, consideramos que dicha clasificación no resulta de especial interés, por lo que nos centraremos en la clasificación desde el punto de vista semántico, según el cual “las interjecciones se suelen agrupar en dos grandes clases: las apelativas o directivas y las expresivas o sintomáticas” (*ibid.*, 628).

Entre las expresiones interjectivas apelativas o directivas se distinguen las formularias y no formularias. Las primeras son expresiones que se usan para saludar (*hola, buenos días, buenas*), despedirse (*adiós, hasta luego, chao*), saludar al descolgar el teléfono (*¿diga?, ¿sí?*), dirigirse al que estornuda (*Jesús, salud*), hacer un brindis (*salud, chinchín*), expresar un buen deseo hacia los que comen o beben (*buen provecho, que aproveche*), agradecer (*gracias, muchas gracias*), responder a los agradecimientos (*de nada, no hay de qué*), responder a las presentaciones (*encantado, mucho gusto*) o felicitar (*felicidades, enhorabuena*). El grupo no formulario, por su parte, abarca las que se emplean para hacer una promesa o una aserción categórica (*palabra, palabra de*

honor), advertir o llamar la atención (*ojo, chis*), transmitir ánimo o estímulo (*adelante, ánimo, vamos*), pedir silencio (*sh, chitón*), mandar en la milicia (*ar, fir*), dirigir a los animales (*zape, tus tus*), etc. (*ibid.*, 628-630).

Por otro lado, las expresiones interjectivas expresivas o sintomáticas se usan para poner de manifiesto muy diversas emociones, estados de ánimo, reacciones y sentimientos: contrariedad, disgusto o decepción (*caramba, vaya*), sorpresa o asombro (*anda, ostras, cómo*), admiración y aplauso (*bravo, chapó*), alegría, complacencia o entusiasmo (*viva, hurra, epa*), suplicación o lamentación (*por Dios*), dolor (*ay*), temor (*huy*), aprobación, aceptación y confirmación (*ajá, cómo no, desde luego*), negación, rechazo u oposición (*anda ya, qué va, venga ya, y qué más*), resignación (*en fin, bueno*), indiferencia, desdén o menosprecio (*bah*), asco o repulsión (*aj, puaf, puaj*), entre otros (*ibid.*, 630-632).

Respecto a la situación de la enseñanza de las interjecciones en ELE, podríamos puntualizar que la enseñanza de las expresiones interjectivas no está ausente en los manuales, pero sí que resulta desequilibrada con respecto a su tipología. En concreto, las expresiones interjectivas apelativas/directivas, específicamente las formularias (*hola, buenos días, adiós, hasta luego, gracias, de nada, encantado, mucho gusto, felicidades, enhorabuena*), están muy presentes e incluso suelen ser el primer aspecto que se enseña a un estudiante extranjero de español. Sin embargo, las interjecciones expresivas/sintomáticas se encuentran menos presentes en los manuales y el aula de ELE. En el presente trabajo nos centraremos, precisamente, en estas expresiones interjectivas expresivas (en adelante EIE), pues abundan en las comunicaciones cotidianas y nos ayudan a expresar nuestras emociones.

4 Los memes como mediador didáctico

4.1 Los memes de Internet y las imágenes macro

El término “meme” fue acuñado por el biólogo evolucionista Richard Dawkins en 1976 para describir la difusión, réplica y modificación natural de las ideas y cultura por parte del ser humano dentro del marco de su hipótesis darwinista de la evolución cultural (Chen 2012, 7). No obstante, hoy “meme” o específicamente “meme de Internet” tiene un nuevo significado. Para Davison (2012, 122), un meme de Internet es una unidad de cultura, generalmente una broma, que gana influencia a través de la transmisión en línea. De igual manera, Bauckhage (2011, 48) señala que el término se usa para describir un contenido en evolución que rápidamente gana popularidad o notoriedad en Internet. Dichas unidades de cultura o piezas de contenido se manifiestan a través de vehículos como las imágenes, GIF, vídeos, textos, etc.

Asimismo, “meme de Internet”, o simplemente “meme”, también se utiliza para referirse a aquellos vehículos del contenido. Citando a García Huerta, “los memes de Internet pueden definirse como un medio que transmite un suceso, material o idea —que pueden tener la forma de una imagen, video, música, frase o broma— que es seleccionada, modificada y transmitida de persona a persona en Internet” (2014, 3). De modo similar, el *Diccionario de la lengua española* define *meme* como “[i]magen, vídeo o texto, por lo general distorsionado con fines caricaturescos, que se difunde principalmente a través de internet” (*DLE, s.v. meme*). En este trabajo, con el término *meme* nos referimos a esta última acepción.

Para la enseñanza-aprendizaje de las EIE, nos centraremos en un grupo icónico de los memes de Internet, las llamadas imágenes macro (*image macros*), que consisten en

imágenes con un texto sobrepuesto (véase Imágenes 1-4)¹. Algunos ejemplos típicos de las imágenes macro son los “lolcats” (fotos de gato acompañadas de un texto sistemáticamente mal escrito, véase Imagen 2), “stock character macros” (personajes estándar que representan comportamientos estereotipados, véase Imagen 3) y “rage comics” (cómic poco profesionales con caras de rabia, véase Imagen 4) (Shifman 2014, 110–113).



Imagen 1. Tomada de materiagrís.es



Imagen 2. Tomada de cheezburger.com



Imagen 3. Tomada de memegenerator.net



Imagen 4. Tomada de memegenerator.es

4.2 Los memes y la enseñanza de las expresiones interjetivas

La razón de emplear los memes para la enseñanza de las EIE reside en que ambos pueden constituir actos de habla. Grundlingh (2018) argumenta que las imágenes macros son esencialmente actos de habla cuando se usan en las comunicaciones. En cambio, las interjecciones expresivas “no se usan para describir contenidos, sino para llevar a cabo acciones, tales como [...] manifestar sorpresa, asentimiento o rechazo, entre otras muchas. Así, el que dice ¡Ay! no describe alguna sensación de pena, dolor o resignación, sino que expresa o manifiesta esas mismas emociones” (RAE-ASALE 2010, 623). Así pues, la combinación de la imagen y el texto convertirán las imágenes macro en una representación idónea de las EIE: el texto manifiesta la información verbal mientras que la imagen presenta los aspectos paralingüísticos del interlocutor. En cuanto al efecto expresivo, además de las imágenes exageradas, el texto de los memes

¹ Know Your Meme, la base de datos de referencia de los memes de Internet, nos ofrece una explicación más detallada: “An Image Macro is a broad term used to describe captioned images that typically consist of a picture and a witty message or a catchphrase. On discussion forums and imageboards, image macros can be also used to convey feelings or reactions towards another member of the community, similar to it[’s] predecessor emoticons. It is one of the most prevalent forms of internet memes” (Know Your Meme <https://knowyourmeme.com/memes/image-macros>).

suele aparecer en mayúscula y en un tamaño grande. Por lo tanto, en su conjunto, una imagen macro transmite un mensaje con fuerza e impacto, un efecto similar a lo que procuramos con una expresión interjectiva.

En las páginas siguientes, nos enfocaremos en las posibilidades que nos dan las imágenes macro para la enseñanza de las EIE. En un trabajo anterior sobre la enseñanza de las unidades fraseológicas del ámbito religioso (Liao 2019, 148-150), mencionamos brevemente que los memes pueden contribuir a la enseñanza-aprendizaje de aquellas unidades. Muchas de ellas, de hecho, forman parte de las expresiones interjectivas. Nuestro argumento se desarrolla aquí y se extiende inspirándose de aquel trabajo.

Como mencionamos anteriormente, existe una propensión a no exteriorizar las emociones en las comunicaciones en la cultura china. Álvarez Baz señala que “la cultura china se caracteriza por lo indirecto, lo reservado, lo reticente [...]. Algunos de los principios de la filosofía del confucianismo como son las normas de conducta o la moderación no tienen a bien exteriorizar ninguna opinión o sentimiento a la hora de interactuar” (2012, 308). Curiosamente, también se observa una costumbre distinta en el contexto virtual. Los usuarios tienden a ser mucho más expresivos en el ciberespacio: suelen comunicar sus reacciones, emociones, sentimientos y estados de ánimo a través de imágenes o GIF, con o sin texto acompañado. Es decir, esa cultura “introvertida” puede ser muy “extrovertida” en un entorno virtual mediante vehículos como las imágenes, emoticonos, imágenes macro, etc. En este sentido, los memes servirán como un mediador a través del cual los estudiantes pueden acceder a las EIE sin mayor impedimento. Aquello que no están acostumbrados a expresar en persona se transcribe en la forma digital y, de este modo, se intenta evitar las barreras culturales.

Por otro lado, mientras que los gestos no son frecuentes en la cultura china, Álvarez Baz subraya que “en las culturas latinas, los gestos forman parte de la conversación, se dice muchas veces que ‘hablamos con las manos’ y las utilizamos para acompañar rítmicamente el discurso, para hacer un esquema de las ideas o para mostrar un objeto, un lugar o a una persona” (2012, 308). Esta diferencia cultural también se puede ver reconciliada con los memes, que proporcionarán a los sinohablantes la opción de demostrar las expresiones fáciles y gesticulaciones a las que no están acostumbrados mediante diferentes personajes figurados en las imágenes macro. García Benito sostiene que “quienes se acercan a una lengua y a una cultura extranjera, no sólo deben aprender otra lengua y otra cultura, sino que deben adquirir otra manera de vivir” (2009: 494). Así pues, para los estudiantes de culturas menos expresivas, expresarse mediante los memes podría convertirse en el primer paso en su camino hacia esa “otra manera de vivir”.

Además de las ventajas interculturales, el uso de los memes puede beneficiar a cualquier estudiante de español, sea de una cultura similar o distinta a la española. Desde el punto de vista cognitivo, la visualización del mensaje posibilita un entendimiento y aprendizaje de forma muy directa². Las expresiones faciales, específicamente, constituyen un idioma universal que compartimos los seres humanos a pesar de nuestras culturas y lenguas. Los estudios científicos aportan también evidencias de la rentabilidad del apoyo visual en el aprendizaje: “In visual representation, the cognitive link between thought, language, and sight provides a significant insight as we turn from abstract phraseological meaning to the sense of sight” (Naciscione 2010, 22). En su reseña de los estudios sobre los efectos de la ilustración del texto en el aprendizaje, Levie y Lentz (1982, 225–226) reconocen el papel crítico que juegan las imágenes y señalan que, en la mayoría de los casos, el resultado del aprendizaje se

² Como dice el refrán, una imagen vale más que mil palabras.

mejoró significativamente. Además, afirman que las ilustraciones pueden facilitar la retención de la información.

Desde el punto de vista afectivo, el uso de los memes puede incitar el interés y aumentar la motivación del alumnado. Por un lado, muchas veces las imágenes contienen elementos humorísticos, tales como la exageración de los gestos y la personificación de animales. Por otro lado, las imágenes también pueden involucrar a los alumnos y hacen que el proceso de aprendizaje sea una experiencia más agradable. En palabras de Levie y Lentz: “Illustrations usually enhance learner enjoyment, and they can be used to evoke affective reactions. People like pictures, and learners rate materials that contain illustrations as more enjoyable” (1982, 226).

Tampoco hemos de olvidar la cuestión de la accesibilidad de los recursos didácticos. Como vimos anteriormente, algunas propuestas didácticas sugirieron el uso de vídeos y películas que permitirán una presentación audiovisual de las expresiones. No obstante, desde el punto de vista práctico, será bastante complicado localizar en un mar de vídeos y películas las expresiones exactas que queremos tratar en una determinada lección. Las imágenes macro, al contrario, nos abren un mundo de posibilidades gracias a la facilidad de su creación. Con un ordenador y conexión a Internet, cualquier profesor puede crear memes específicamente diseñados para su clase, con las imágenes que desee utilizar y las expresiones que vaya a enseñar.

5 La creación de las imágenes macro y su uso en la didáctica

5.1 La creación de las imágenes macro

Existen varias páginas web y aplicaciones que ofrecen herramientas gratuitas para la creación de las imágenes macro (imgflip, kapwing, makeameme, clideo, etc.)³. Generalmente, su creación consiste en tres simples pasos:

1. Buscar una imagen de la colección de plantillas que proporcionan las plataformas o subir una desde nuestros ordenadores (Imagen 5).
2. Añadir el texto y configurar la fuente, el tamaño, el color, la posición, etc. (Imagen 6).
3. Pinchar en “Crear” o “Generar” y descargar el documento (Imagen 7).

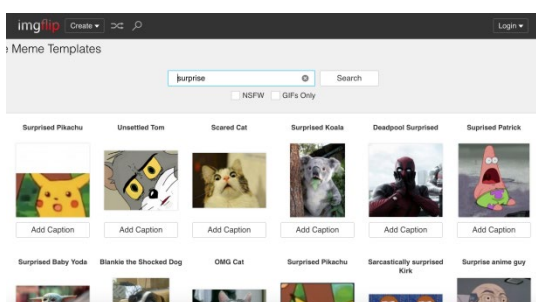


Imagen 5. Captura de pantalla de imgflip.com



Imagen 6. Captura de pantalla de imgflip.com

³ Algunas páginas web también ofrece la opción de crear memes de GIF a partir de imágenes o vídeos.



Imagen 7. Creación propia

5.2 Posibilidades didácticas

Los memes pueden ser bastante versátiles y adaptables conforme a nuestros objetivos didácticos. A continuación, revisaremos cuestiones más prácticas respecto al empleo de las imágenes macro en el aula de ELE. La posibilidad de crear distintos memes individualizados para cada expresión es inmensa. Algunas expresiones según su valor y las posibles imágenes macro para su enseñanza-aprendizaje son las siguientes:

1. Para expresar admiración y aplauso: *bravo, chapó, guau, olé* (Imagen 8).
2. Para expresar alegría, complacencia o entusiasmo: *viva, hurra, epa, qué alegría, qué guay* (Imagen 9).
3. Para expresar asco o repulsión: *aj, puaf, puaj* (Imagen 10).



Imagen 8. Creación propia



Imagen 9. Creación propia



Imagen 10. Creación propia

4. Para expresar contrariedad, disgusto o decepción: *caramba, vaya, vaya por Dios, lo que faltaba, cuándo no, cómo no, ay, me cago en la mar* (Imagen 11).
5. Para expresar dolor o tristeza: *ay* (Imagen 12).
6. Para expresar indiferencia, desdén o menosprecio: *bah* (Imagen 13).



Imagen 11. Creación propia



Imagen 12. Creación propia



Imagen 13. Creación propia

7. Para expresar gratitud: *gracias a Dios* (Imagen 14).
8. Para expresar negación, rechazo u oposición: *anda ya, qué va, venga ya, y qué más, narices, naranjas de la China* (Imagen 15).
9. Para expresar resignación: *en fin, bueno* (Imagen 16).

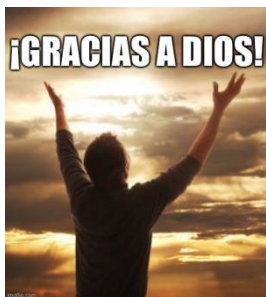


Imagen 14. Creación propia

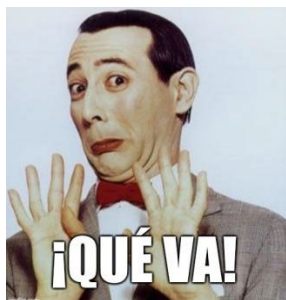


Imagen 15. Creación propia



Imagen 16. Creación propia

10. Para expresar satisfacción: *por fin, oh, ay* (Imagen 17).
11. Para expresar sorpresa o asombro: *anda, ostras, cómo, arrea, oh, toma, vaya, hala, Jesús, María y José, Cristo bendito, ahí va, cómo va a ser, no me digas, madre mía* (Imagen 18).



Imagen 17. Creación propia



Imagen 18. Creación propia

12. Para expresar suplicación o lamentación: *por Dios* (Imagen 19).
13. Para expresar temor o preocupación: *huy, qué horror, qué miedo, Dios mío* (Imagen 20).



Imagen 19. Creación propia



Imagen 20. Creación propia

Las EIE son heterogéneas en cuanto a su registro y frecuencia de uso. Evidentemente, no todas deben enseñarse del mismo modo y tampoco será adecuado establecer el mismo objetivo didáctico para todas ellas. Debido al registro vulgar o poca frecuencia de uso de algunas expresiones, bastará con que el alumno las reconozca. Sin embargo, no consideramos oportuno dejarlas fuera del aula, sobre todo para los aprendices de niveles superiores, porque forman parte del idioma. Aparte de eso, convendría que cada docente, además, tenga en consideración otros factores como la edad, el origen y otras características pertinentes del alumnado a la hora de diseñar estas herramientas digitales.

Por otra parte, es también posible abordar la cuestión de la polisemia con la ayuda de las imágenes macro: “El carácter polivalente de gran número de interjecciones hace que se admitan en muy variados entornos discursivos” (RAE-ASALE 2010, 628). Soldevila y Montmany también afirman: “[s]emánticamente poseen un significado

completo pero no estable ya que depende de la situación, el contexto, la entonación y el componente pragmático (gesto, interlocutores...)” (1994, 109). Una opción para trabajar este fenómeno es enumerar todas las acepciones de la interjección meta o también podemos aprovechar la visualización para representar los distintos usos. Tomemos como ejemplo la interjección *oh*. Edeso Natalías (2005, 328) considera que *oh* posee siete valores expresivos: asombro (Imagen 21), admiración (Imagen 22), alegría (Imagen 23), pena (Imagen 24), escarnio (Imagen 25), percepción agradable (Imagen 26) e intuición de problemas (Imagen 27). Se puede elaborar una imagen macro para cada uno de ellos y, dependiendo del nivel del alumnado, se podrán enseñar unos u otros significados.



Imagen 21. Creación propia

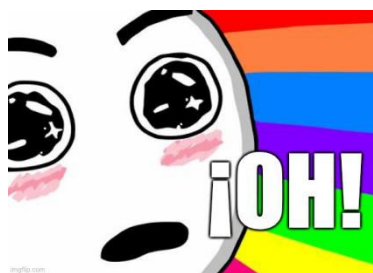


Imagen 22. Creación propia



Imagen 23. Creación propia

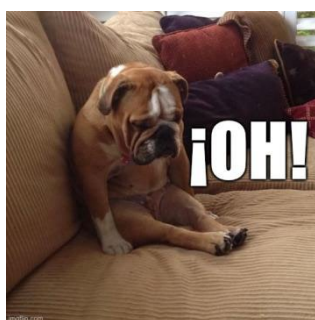


Imagen 24. Creación propia

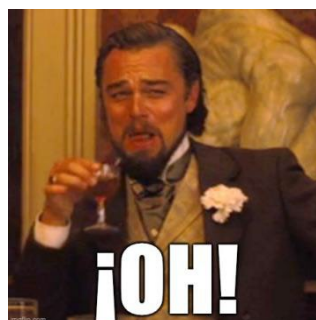


Imagen 25. Creación propia



Imagen 26. Creación propia

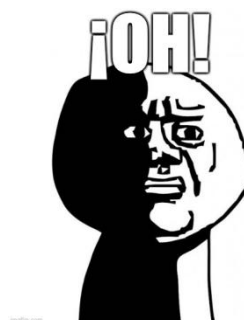


Imagen 27. Creación propia

En cuanto a qué EIE enseñar en relación con los niveles del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa 2002), se trata de una cuestión complicada. “Tras un análisis exhaustivo del *MCER*”, Mariscal advierte que “hemos encontrado tan solo tres casos en los que la interjección aparece mencionada de forma explícita, [...] pero siempre en términos muy generales, en el sentido de ‘hacer buen uso de las interjecciones’, y en los niveles más avanzados (C1/C2)” (2014, 568). Por otro lado, se aprecia un tratamiento mucho más detallado en el caso del *Plan curricular del*

Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2006), que clasifica las interjecciones según su función comunicativa ya desde el A1/A2 (Mariscal 2014, 568-569). A pesar de ello, la cantidad de las interjecciones expresivas abarcadas es bastante limitada.

Hemos ejemplificado algunas posibilidades de representar las distintas expresiones interjectivas expresivas con los memes. Además de usarlos para la introducción de las expresiones, los podemos diseñar para la práctica y la retención de las EIE: por ejemplo, invitar a los estudiantes a crear memes según las expresiones o las imágenes que les damos. En el primer caso, tienen que saber el valor de cada expresión para poder buscar las imágenes adecuadas. En el segundo caso, primero necesitan detectar las emociones o estados de ánimo transmitidos por los personajes en las imágenes antes de determinar las expresiones correspondientes.

6 Conclusión

En este trabajo hemos presentado un grupo de expresiones interjectivas que denominamos *expresiones interjectivas expresivas* (EIE) y hemos subrayado la necesidad e importancia de su enseñanza y aprendizaje en ELE. También hemos advertido las potenciales dificultades a la hora de abordar dichas expresiones en muy distintos contextos culturales que el español. Para ello, proponemos llevar al aula los memes, una herramienta con la que nos expresamos frecuentemente en esta era digital. Con la recepción y expresión de las emociones, se pueden romper las barreras culturales, facilitar el aprendizaje y motivar a los estudiantes. También constituyen un material didáctico accesible que los docentes podemos crear con facilidad. Por último, hemos proporcionado algunas imágenes macro que representan diferentes expresiones interjectivas con la esperanza de que puedan servir de inspiración a los profesores de ELE. En definitiva, procuramos realizar una pequeña aportación práctica a la enseñanza-aprendizaje de las EIE.

Por otra parte, es conveniente reconocer que las imágenes macro no llegan a representar las expresiones interjectivas de manera holística. El tono, por ejemplo, es un elemento muy importante a la hora de pronunciar las interjecciones y, sin embargo, igual que otras cualidades fónicas, no es compatible con el formato de imágenes. Por lo tanto, sería conveniente combinar el uso de los memes con otras actividades y recursos didácticos.

Gracias a la representación combinatoria del texto y la imagen, los memes nos ofrecen muchas ventajas y posibilidades en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de ELE. Además de las expresiones interjectivas expresivas, podemos seguir explorando su aplicación en la enseñanza de otros elementos lingüísticos como, por ejemplo, los grupos sintácticos interjectivos y los enunciados exclamativos. Por supuesto, la posibilidad de manipular estas creaciones digitales para la enseñanza de otros idiomas tiene un gran potencial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcina Franch, J. y Manuel Blecua, J. (1975). *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- Alvarado Ortega, M.B. (2008). *Las fórmulas rutinarias en el español actual*. [Tesis doctoral]. Alicante: Universidad de Alicante.
- Álvarez Baz, A. (2012). *El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes*. [Tesis doctoral]. Granada: Universidad de Granada.
- Bauchhage, C. (2011). Insights into internet memes. *Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media*, 5(1), 42-49.

- Chen, C. (2012). The creation and meaning of Internet memes in 4chan: Popular Internet culture in the age of online digital reproduction. *Habitus*, 3(1), 6-19.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD/Anaya. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/marco/cvc_mer.pdf.
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Davison, P. (2012). The Language of Internet Memes. En M. Mandiberg (Ed.), *The Social Media Reader* (pp. 120-134). Nueva York: New York University Press.
- DLE: Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2020 [2014]). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Recuperado de: <https://dle.rae.es>.
- Edeso Natalías, V. (2005). Las interjecciones en la enseñanza de ELE: Significados expresivos de la interjección *oh*. En M. A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Platero y J. P. Mora Gutiérrez (Coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad: Actas del XV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 326-333). Sevilla: Universidad de Sevilla y ASELE.
- Edeso Natalías, V. (2007). ¿Qué hacer con las interjecciones en una clase de ELE? En E. Balmaseda Maestu (Ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE* (pp. 495-508). Logroño: Universidad de La Rioja y ASELE.
- Fu, C. (2018). Las interjecciones en la enseñanza de español para estudiantes chinos: estudios contrastivos entre el español y el chino mandarín. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (27), 1-20.
- García Benito, A.B. (2009). La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras. En A. Barrientos Clavero, J.C. Martín Camacho, V.R. Delgado Polo y M.I. Fernández Barjola (Eds.), *El profesor de español LE/L2: Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE* (pp. 493-506). Extremadura: Universidad de Extremadura y ASELE.
- García Huerta, D. (2014). Las imágenes macro y los memes de internet: posibilidades de estudio desde las teorías de la comunicación. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, 6. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=499051555007>.
- Grundlingh, L. (2018). Memes as speech acts. *Social Semiotics*, 28(2), 147-168. <https://doi.org/10.1080/10350330.2017.1303020>.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/.
- Kim, H. (2021). Las interjecciones en la producción oral de ELE: su uso por parte de estudiantes coreanos de nivel B2. En R. Pérez Cabana y S.A. Flores Borjabad (Coords.), *Nuevos retos y perspectivas de la investigación en Literatura, Lingüística y Traducción* (pp. 1581-1597). Madrid: Dykinson.
- Liao, J. (2019). *La fraseología religiosa en la enseñanza de ELE a estudiantes chinos*. [Tesis doctoral]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Levie, W.H., y Lentz, R. (1982). Effects of text illustrations: A review of research. *Educational Communications and Technology Journal*, 30 (4), 195-232.
- Mariscal, A. (2014). El nuevo rol de la interjección en la enseñanza de lenguas extranjeras: estudio contrastivo inglés-español. En Y. Moimoto, M.V. Pavón Lucero y R. Santamaría Martínez (Eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno: Actas del XXV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 565-573). Madrid: ASELE.
- Martínez Álvarez, L. (2016). *Las propiedades pragmáticas de las interjecciones y su tratamiento en E/LE*. [Trabajo fin de máster]. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Mellado Blanco, C. (2012). La codificación lexicológica de las emociones expresadas mediante fraseologismos. En P. Eberwein, A. Torrent y L. Uría Fernández (Eds.), *Kontrastive Emotionsforschung spanisch – deutsch* (pp. 163-179). Aachen: Shaker.
- Naciscione, A. (2010). Visual representation of phraseological image. *Yearbook of Phraseology*, 1(1), 19-44.

- Pálvölgyi, K.B. (2013). Las interjecciones en la clase de ELE. En A. Blas, J. Corros, M. García, M.L. Gómez y E. Otto (Eds.), *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera* (pp. 61-68). Budapest: Instituto Cervantes.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa Libros.
- Shifman, L. (2014). *Memes in Digital Culture*. Cambridge: The MIT Press.
- Soldevila, S. y Montmany, B. (1994). Elementos interjectivos en español, su didáctica. En S. Montesa Peydró y A.M. Garrido Moraga (Eds.), *Actas del II Congreso Nacional de ASELE* (pp. 107-116) Málaga: ASELE.

Cómo ofrecer *feedback* en entornos de aprendizaje en línea

Francisco Javier López
Instituto Cervantes de Praga

Vanessa Ruiz
FS International School of Stockholm

Lola Torres
Campamento Norte

1 El *feedback* como elemento clave del aprendizaje en entornos en línea

El auge de la enseñanza en línea, especialmente a raíz de la crisis sanitaria COVID-19 y de la situación de enseñanza de emergencia consecuente, puso de manifiesto algunas de las fortalezas, como la adaptabilidad y la iniciativa por la formación permanente, pero también debilidades relacionadas con nuestra manera de enseñar y aprender a distancia. Además, esta situación visibilizó algunas de las desigualdades educativas relacionadas con los recursos humanos, las herramientas tecnológicas y la competencia digital de los estudiantes, profesores e instituciones. En este complejo contexto también observamos dificultades en el aprendizaje de los estudiantes, especialmente en lo relacionado con el seguimiento, el *feedback* y la evaluación en muchos cursos, llegando a relegar a un segundo plano, a posponer o incluso a cancelar pruebas de evaluación y exámenes (UNESCO, 2020). Esta situación conllevó en muchos casos un seguimiento poco personalizado del alumno, una posible falta de motivación y el abandono de cursos en algunas situaciones (UNESCO, 2020).

En relación con esta situación vivida, König *et al.* (2020) recomiendan que el principal recurso para prevenir el abandono del aprendizaje y posibles desigualdades en el contexto educativo sea la evaluación y el seguimiento del progreso de los estudiantes, especialmente durante situaciones complejas educativas y sociales. Así, un sistema de evaluación y *feedback* coherente y adaptado puede facilitar un seguimiento del alumno y del curso en general, ya que permite identificar logros y aprendizajes, pero también posibles problemas y dificultades no solo educativas, sino de recursos y de bienestar del alumno y del profesor, que ayuden a minimizar las desigualdades educativas a las que nos hemos referido. En la línea de lo que aporta Gallardo Córdova (2020), se trataría de rentabilizar todos los recursos que ofrecen específicamente los entornos de enseñanza en línea y de no limitarse a replicar, a través de una cámara, los utilizados en cursos presenciales.

1.2 Características concretas del seguimiento en entornos en línea

El término *feedback* comenzó a cobrar protagonismo en los años 70 en el campo de la enseñanza y el aprendizaje gracias al auge de la investigación en los procesos de evaluación y está ganando mayor terreno en la actualidad. Desde entonces, numerosos estudios (Hattie y Timperley 2007; Shute 2008; Snyder o Miller y Parlett, citados en Gibbs y Simpson 2009) otorgan una gran importancia al *feedback* en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en la enseñanza presencial como en línea.

Según Mason y Bruning (2001), el éxito de la instrucción en línea depende no únicamente de lo que se presente, sino de las oportunidades y calidad del *feedback* que se ofrezca al alumno. Hattie y Timperley (2007) indican, además, que es uno de los

factores que más contribuyen a la consecución de los objetivos de aprendizaje por parte de los alumnos. Gallego-Arrufat (2020) añade, en este sentido, que el aprendizaje dependerá más de la calidad del mismo que de su cantidad. Se trata, pues, de una herramienta que facilita y potencia el aprendizaje.

Ruiz Martín (2020) define el *feedback* como una práctica educativa básica y natural que se basa en proporcionar al aprendiente información sobre su desempeño e indicaciones sobre cómo mejorarlo. Esta idea se complementa con las de Guasch y Espasa (2014), que sostienen que el *feedback* no es solo información unidireccional que proporciona el profesor al estudiante, sino un proceso de diálogo que consta de tres fases: 1) elaborar y ofrecer el *feedback*; 2) recibir y comprender el *feedback*; 3) introducir cambios para mejorar, tanto el estudiante en su proceso de aprendizaje como el profesor en relación con los contenidos, objetivos, metodología y evaluación.

A partir de estas definiciones, podemos destacar que los principales objetivos del *feedback* son reducir el nivel de incertidumbre de los aprendientes ante su actuación, reflexión y progreso y maximizar la presencia social, cognitiva y metacognitiva del aprendizaje. Estos objetivos cobran especial importancia en los entornos de aprendizaje en línea, donde profesores y estudiantes no siempre coinciden en espacio y tiempo y, por lo tanto, resulta especialmente necesario maximizar la presencia social de dichos agentes. Sin embargo, esta cuestión es una de las que más dudas suscita: ¿cómo conseguir que nuestros estudiantes se sientan acompañados en su aprendizaje en un contexto en línea? ¿Cuándo y cómo podemos ofrecer *feedback* en favor del aprendizaje? ¿El *feedback* que ofrecemos es realmente aplicable? ¿Qué recursos tenemos a nuestra disposición en los entornos *online*? ¿Cómo los podemos utilizar para fomentar la presencia y relaciones sociales entre los agentes del aprendizaje?

Recordemos que aprendemos con otros, en sociedad; por tanto, en un entorno en línea es necesario potenciar y hacer visible estas relaciones entre los agentes implicados en el aprendizaje, tanto en el aprendizaje síncrono como asíncrono. El *feedback* juega un papel esencial en este sentido, ya que hace visible el seguimiento del progreso del alumno por parte del profesor, de otro compañero o de él mismo, lo cual ayuda a reducir el nivel de incertidumbre que puede sentir respecto a su actuación, en la realización de una actividad concreta, en su reflexión o, en general, en su progreso en un curso o en su proceso de aprendizaje de la lengua. En este sentido, los resultados del estudio de Carretero Gómez *et al.* (2021) muestran algunos de los principales retos en la evaluación en línea, entre los que destacamos los siguientes:

1. El seguimiento del progreso del alumno no es fácilmente observable en los contextos en línea. Destacan aspectos como las dudas y dificultades de los alumnos, la identificación de posibles problemas de seguimiento o comprensión, el seguimiento de la atención de los alumnos.
2. El *feedback* retrasado puede afectar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes.
3. La evaluación entre pares y la autoevaluación suele estar infrutilizada.

Por último, además de los retos indicados, habría que tener en cuenta que algunos de los estudios que se han llevado a cabo sobre la eficacia de la retroalimentación, tanto en contextos de enseñanza presenciales como en línea, no siempre arrojan resultados en la misma línea. Y es que el tipo, el momento y la manera de ofrecer *feedback* pueden variar su efectividad, pudiendo resultar incluso negativo al desmotivar a los estudiantes (Kluger y DeNisi 1996).

Teniendo en cuenta las cuestiones y los retos planteados, ofrecemos a continuación una guía con los diferentes tipos de *feedback* teniendo en cuenta quién, cómo y cuándo

se ofrece y se recibe el *feedback*. Seguidamente, en el apartado 3 proponemos una hoja de ruta, abierta y flexible, con diez pasos para dar y recibir un *feedback* efectivo en el aula de idiomas en línea, pero perfectamente adaptable a los contextos presenciales o híbridos.

2 Tipos de *feedback*

Existen diferentes tipos de *feedback*, dependiendo del aspecto en el que centremos nuestra atención. En este apartado, vamos a seguir la tipología que propone Ruiz Martín (2020).

2.1 Según el grado

El *feedback* puede ser positivo o negativo. El positivo es aquel que destaca los logros y los progresos. Este tipo de *feedback*, por tanto, tiene en cuenta los esfuerzos realizados por el aprendiente y pone en valor sus resultados. Por su parte, el *feedback* negativo consistiría en destacar aquellas cuestiones en las que el aprendiente pudiera necesitar más apoyo y acompañamiento, centrándose en identificar e informar sobre posibles áreas de mejora y, especialmente, en cómo actuar para aprender en el proceso.

Según Ruiz Martín (2020), los expertos coinciden en que, por ejemplo, en los niveles iniciales es importante que predomine el *feedback* positivo, puesto que este potenciará la disposición del alumnado a seguir mejorando. En niveles superiores, sin embargo, los aprendientes han alcanzado ya un grado considerable de autoconocimiento y autorregulación, y, por ende, una mayor autonomía. Además, se tiene un conocimiento más claro y certero de los objetivos que quedan en el horizonte. Por ello, en estos últimos, el *feedback* negativo podría resultar motivador. En cualquier caso, las valoraciones menos positivas deberían realizarse sobre cuestiones que pudieran ser realmente mejorables puesto que, de lo contrario, estaríamos originando frustraciones más que fomentando aprendizajes.

2.2 Según el foco

En lo que respecta al aspecto en el que se focaliza la acción del *feedback*, podemos establecer la siguiente clasificación:

1. *Feedback* sobre el resultado concreto de la tarea: proporciona información concreta sobre los resultados obtenidos en una tarea. Se articula a partir de calificaciones numéricas, rúbricas o consideraciones del tipo correcto/incorrecto o apto/no apto. Proporciona información sobre el punto concreto en el que se encuentra el aprendiente con respecto a la tarea asignada y puede enriquecerse con comentarios sobre estrategias para mejorar los resultados obtenidos.
2. *Feedback* sobre el proceso realizado para alcanzar el resultado: no se centra tanto en la detección y corrección de aspectos susceptibles de mejora, sino en ofrecer recomendaciones más holísticas y aplicables a situaciones futuras análogas.
3. *Feedback* sobre los procesos metacognitivos implicados en la tarea: se centra en los procesos reflexivos sobre el aprendizaje (por ejemplo, planificación, monitorización o autoevaluación del aprendizaje), que pueden contribuir a optimizar el desempeño general de los aprendientes. Tanto este tipo de *feedback* como el anterior tienen un gran potencial transformador y dotan a los aprendientes de un mayor margen de

actuación. En definitiva, se trata de integrar el *feedback* en el propio proceso de aprendizaje y, así, entenderlo como oportunidad.

4. *Feedback* sobre las cualidades del alumno frente a la tarea: se centra en la valoración de las habilidades y competencias del aprendiente en relación con la tarea. Es especialmente sensible por las implicaciones que puede tener para quien lo recibe. Como docentes, debemos tener en cuenta que este *feedback* podría, más que ayudar, tener un efecto limitante, lo cual ralentiza el desempeño de una actividad o del aprendizaje.

2.3 Según el momento y frecuencia

El *feedback* puede ser inmediato o retardado. La pertinencia de optar por uno u otro vendrá determinada por el tipo de tarea en sí y el *feedback* que se quiera proporcionar. Por ello, si lo que se pretende es valorar el resultado de una tarea, lo recomendable sería proporcionarlo con la mayor inmediatez posible. Según los trabajos de Skinner (1958) y Herrnstein *et al.* (1993) ambos citados en Ruiz Martín (2020), este *feedback* inmediato favorece el mantenimiento de la atención y la motivación y reduce la posibilidad de interiorización y posterior fosilización de los errores cometidos. También, en relación con el momento, habría que tener en cuenta si el *feedback* va a proporcionarse en ámbitos públicos o privados.

En lo que a la frecuencia se refiere, se recomienda un cierto equilibrio de forma que el *feedback* no sea demasiado frecuente ni demasiado escaso. Un *feedback* muy frecuente derivaría en aprendientes muy dependientes de él; uno escaso limitaría mucho los efectos positivos del *feedback* en el proceso de aprendizaje y podría derivar en una cierta sensación de desorientación.

2.4 Según el modo en el que se proporciona

El *feedback* más general y centrado en los procesos y en la metacognición es el que ofrece mayores posibilidades de orientación al aprendiente sobre cómo optimizar su desempeño. El *feedback* más concreto, el que se realiza sobre el resultado de la tarea, no resulta tan relevante puesto que, además de ser menos generalizable a otras tareas, suele limitarse a apreciaciones cuantitativas. Por otro lado, si el *feedback* se proporciona de un modo implícito, mediante el uso de pistas que permitan al aprendiente ir descubriendo por sí mismo las respuestas correctas, estaremos favoreciendo el desarrollo de conexiones entre conocimientos y la consolidación y la estructuración de lo aprendido. Ahora bien, recurriremos al *feedback* explícito cuando el aprendiente no logre evocar lo aprendido.

2.5 Según la interpretación que se haga

El *feedback* que proporcionamos a nuestros aprendientes debe ser comprensible e interpretable para ellos. Así mismo, ha de moverlos en una dirección de mejora. Tal y como afirma Ruiz Martín (2020), en ocasiones podemos encontrarnos con aprendientes sin sistemas de creencias fundados en mentalidades de crecimiento y en un sentido de eficacia positivo, es decir, de aprender lo que realmente se quiere aprender. Así pues, tengamos en cuenta las dificultades específicas que puedan presentar estos perfiles y

conectemos con sus emociones y experiencias previas, de forma que el *feedback* pueda actuar como verdadero motor de motivación.

Para finalizar, se estima oportuno mencionar que las interpretaciones que puedan hacerse del *feedback* proporcionado o sus posibles efectos son, en la mayoría de las ocasiones, impredecibles. Por ello, es importante hacer siempre una reflexión previa sobre la pertinencia o no de proporcionarlo y sobre cómo puede ser recibido.

3 Hacia un *feedback* efectivo en entornos en línea de aprendizaje de idiomas

Integrar el *feedback* en el proceso de aprendizaje va más allá de corregir o dar la solución de una actividad, incluso de proporcionar una explicación para ella. Para que el *feedback* resulte eficaz y no se convierta en mera información susceptible de perderse, este debe proponer preguntas que ayuden a los alumnos a autoevaluarse e incluir propuestas sobre cómo mejorar su aprendizaje. Un *feedback* efectivo es el que activa al estudiante, le informa sobre su progreso, mapea su intención de aprendizaje e implementa acciones de mejora previamente identificadas (Hattie y Clark 2018).

3.1 Recibir, interpretar y ofrecer *feedback*

El *feedback* es una herramienta que alberga gran potencial de aprendizaje; sin embargo, es también una de las herramientas más variables (Brooks, Burton y Hattie 2021): el momento, el tipo de tarea, el perfil del estudiante, su cultura de aprendizaje, la relación con el profesor y sus compañeros, entre otros muchos factores, van a determinar el impacto del *feedback* en el aprendizaje. No obstante, de entre todos ellos, son dos los factores que van a contribuir a un *feedback* sostenible y efectivo.

En primer lugar, es fundamental entender el *feedback* como respuesta a preguntas esenciales a lo largo del proceso de aprendizaje: adónde voy, qué objetivos de aprendizaje se persiguen, cómo voy a alcanzarlos, qué estrategias y recursos (tareas de aprendizaje, compañeros de clase, profesor, tecnología) van a dar cuenta de ese progreso y cuál es el siguiente paso, es decir, qué acciones concretas se van a realizar para que el *feedback* tenga un efecto real en el aprendizaje. Notemos que sin este último paso no existe *feedback* efectivo.

Se trata de una fase que exige un papel activo por parte de los estudiantes. Y es aquí donde entra en juego el segundo aspecto y el definitivo: cómo reciben los estudiantes el *feedback* que proporcionamos en el aula. Como hemos puesto de manifiesto en el apartado 2, es fundamental asegurarnos de que el *feedback* no solamente es escuchado, sino recibido y correctamente interpretado de manera que el estudiante pueda emprender acciones. En caso contrario, no se trataría de *feedback*, sino de información y, como apuntábamos anteriormente, susceptible de perderse.

Como vemos, se trata de un círculo que comparte la responsabilidad de la evaluación con los estudiantes, verdaderos protagonistas del proceso: el modelo de *feedback* basado en el estudiante pasa por implicar a los aprendientes como agentes activos en la interpretación y la mejora de su aprendizaje mediante la toma de decisiones, involucrándolos también en la evaluación del trabajo de sus compañeros. Este último aspecto es esencial, pues tal y como demuestran estudios recientes, el *feedback* entre pares tiene enormes beneficios para el progreso de los estudiantes, que reconocen y perciben mejoras en su aprendizaje en la interacción con sus compañeros, actuando como evaluadores (Ion, Sánchez, Agud, 2019).

Por último, todo ello requiere de una determinada cultura de aprendizaje y de *feedback* que hemos de transmitir y enseñar a los aprendientes para que consigan un grado de autonomía cada vez mayor. Vivimos un momento en el que necesitamos nuevos instrumentos, recursos, y enfoques de evaluación que puedan brindarnos una imagen más completa de los aprendizajes que están ocurriendo en la actualidad en diferentes formas y contextos (Cobo 2018).

3.2 Hoja de ruta para un *feedback* efectivo en entornos en línea de aprendizaje de idiomas

A continuación ofrecemos una hoja de ruta para el *feedback* en entornos *online* (López, Torres, Ruiz, 2021).

1. Planificar el *feedback* de forma periódica, es decir, incluirlo en nuestra planificación de clase como un elemento más para que los estudiantes sepan identificar en qué momento se va a proporcionar ese *feedback*.
2. Definir los objetivos de aprendizaje, explicar los criterios de evaluación y cómo se van a utilizar e implicar a los estudiantes en su diseño. Será importante recordar estos criterios no solo al inicio o al final de una actividad, sino durante el proceso de realización de una tarea o un proyecto y a lo largo del curso.
3. Fomentar la coevaluación. La evaluación entre iguales dinamiza al grupo, hace que los alumnos se involucren y tomen un papel activo en su aprendizaje. Este tipo de evaluación ayuda a que los alumnos sean conscientes de sus áreas de mejora mediante la observación de los logros y también de los errores y aspectos mejorables de sus compañeros. Revisar, aclarar, identificar y diagnosticar errores y posibles desajustes son actividades cognitivas y metacognitivas que pueden ayudar a consolidar, reforzar y profundizar el aprendizaje (Ion, Sánchez, Agud, 2019). Existen numerosos espacios en línea que permiten la lectura y la retroalimentación colaborativa en grupo: tableros colaborativos como Padlet o Flipgrid permiten publicar texto (oral, escrito), pero también la posibilidad de que sea comentado por compañeros. Asimismo, los documentos colaborativos como, por ejemplo, Google Drive, facilitan las tareas de editar, corregir y comentar un texto de manera colaborativa.
4. Combinar el *feedback* individual (personalizado, del docente al estudiante), entre pares (proporcionado por los propios compañeros) y grupal (centrado en avances comunes). El *feedback* grupal ayuda a desarrollar la identidad del grupo, el *feedback* individual contribuye a personalizar el aprendizaje. Como docentes, hemos de crear oportunidades para que nuestros alumnos reflexionen, compartan, cooperen con sus pares y den retroalimentación positiva a sus compañeros.
5. Guiar hacia una autoevaluación progresiva, orientada por el docente, en la que enseñe al estudiante a formular preguntas significativas para su aprendizaje.
6. Combinar el *feedback* inmediato y a largo plazo. El *feedback* inmediato permite al estudiante superar dificultades, mientras que el *feedback* sobre el proceso le ayuda a reflexionar y autorregular su aprendizaje. Para el *feedback* sobre el proceso en entornos de aprendizaje híbridos o en línea, es fundamental crear espacios de interacción entre los estudiantes y elegir una tecnología básica que nos ayude a proporcionar *feedback* de manera síncrona a los estudiantes.
7. Alternar el *feedback* con el *feedforward*. El *feedforward* es el proceso que sugiere utilizar la retroalimentación para la mejora del desempeño o del aprendizaje en ocasiones futuras (Cano García 2016). En otras palabras, dotar de significado el aprendizaje y conectarlo con futuros aprendizajes. La pregunta relevante, en esta fase, no es qué ha hecho bien y qué ha hecho mal el estudiante, sino cuál es el siguiente paso. Para ello, proponemos organizar sesiones de tutoría colectiva o grupos focales y utilizar muestras de los alumnos o apostar por actividades de

evaluación entre pares a lo largo del proceso, con recursos como listas de chequeo, dianas de evaluación o rúbricas. Se trata en cualquier caso de una responsabilidad compartida tanto por la institución como por los docentes que deben velar por que estas conexiones se produzcan, pero también por los propios estudiantes, que deben ser capaces de autorregular su aprendizaje a lo largo del proceso (Cano, Pons-Seguí y Lluçà 2020).

8. Variar el tipo y el canal del *feedback*. La voz, el tono, las palabras, los gestos y reacciones son elementos clave a la hora de ofrecer *feedback* para maximizar la presencia social de docentes y alumnos. En la experiencia de aprendizaje en entornos de aprendizaje en línea no contamos con un instrumento clave de aula presencial: nuestro cuerpo. Sin el lenguaje no verbal, la comunicación está sesgada, motivo por el que resulta indispensable el uso de herramientas tecnológicas (como, por ejemplo, Loom, Vocaroo, recursos de *screencast*).
9. Presencia social y seguimiento personal. Es necesario verificar el aprendizaje académico, pero también el bienestar de los estudiantes y su experiencia general de aprendizaje a distancia. Para ello, podemos contar con tutorías individualizadas, chat personal o correo electrónico de seguimiento.
10. Promover una mejora. Comunicar al estudiante qué aspectos debe mejorar implica crear oportunidades para que los estudiantes muestren las mejoras que han hecho. Esto hará que aumente su motivación y que sean conscientes de sus logros, no solamente de sus puntos mejorables o errores.

3.3 Instrumentos de evaluación para mapear, apoyar e implementar el *feedback*

Las herramientas de evaluación nos ayudan a visibilizar, mapear e implementar el *feedback* en el aula a lo largo del proceso, muy especialmente en los entornos de aprendizaje híbridos y en línea. Seguidamente, proponemos recursos, herramientas y formas alternativas de evaluación destinadas a promover y guiar el aprendizaje, que incluyen la reflexión metacognitiva en el proceso de aprendizaje y, por tanto, también en la evaluación del aprendiente de lenguas.

1 Tiques de salida

Los tiques de salida son una herramienta que nos permite comprobar, mediante una pequeña actividad o pregunta, si nuestros alumnos han comprendido o asimilado lo aprendido en una clase o lección concreta, en la que incluir una reflexión por parte del estudiante. Usar los tiques de salida en el aula *online* ayuda a destacar y sintetizar los aspectos clave de cada unidad o de cada clase y permite comprobar, tanto a estudiantes como a docentes, si se han entendido los contenidos trabajados ese día y reforzar la asimilación de este aprendizaje. En cuanto a la enseñanza, son una excelente guía docente para realizar ajustes en nuestra planificación de clase.

Se trata, en definitiva, de una herramienta sencilla y flexible que puede usarse en cualquier momento de una sesión o de un curso y que, como se ha expuesto en el párrafo anterior, puede realizar diferentes funciones en virtud de los objetivos que nos proponamos. Además, alberga un gran potencial de aprendizaje si logramos que las preguntas sean significativas. Fisher y Frey (2004) proponen tres tipos de preguntas: para documentar el aprendizaje, para enfatizar el proceso de aprendizaje y para evaluar la efectividad de la instrucción.

Con recursos en línea se puede utilizar una pregunta de *quiz* individual o una pregunta en abierto al grupo para recoger una visión general de la opinión o valoración de la clase. Recomendamos, por ejemplo, Mentimeter, que nos puede ofrecer las respuestas en tiempo real de una manera visual, en nubes de palabras o gráficos. Otra

opción es ofrecer un tique de salida en formato editable, que puedan responder e incluir en su espacio de aprendizaje privado como blogfolios o público como redes sociales.

Tickets de salida

Una palabra o frase nueva que has aprendido hoy.

¿Qué significa?

¿Cómo se dice en tu lengua?

¿Dónde y cómo la puedes utilizar fuera del aula?

Nombre: _____

Ticket de salida


 **Campamento Norte**

Figura 1. Tique de salida. Curso Evaluar para aprender (Campamento Norte)

2 Dianas de evaluación

Las dianas son un recurso de autoevaluación basado en una representación gráfica de dicha evaluación que nos conducirá a la reflexión, a partir de una única imagen que incluye diferentes informaciones, y así saber en qué aspectos del aprendizaje se debe incidir y cómo ha progresado el alumno.

Como se puede observar en la Figura 2, este recurso consiste en una diana con círculos concéntricos que, de dentro hacia fuera, indican el nivel de cumplimiento de cada ítem que deseamos incluir. Alrededor del círculo más amplio tendremos los nombres de los ítems y, para cubrir la diana, indicaremos el número que corresponde en cada uno de ellos. Los círculos están divididos por líneas rectas creando porciones: cada porción representa un aspecto concreto a evaluar y se colorean cuando los resultados sean positivos. De este modo, cuanto mayor sea la superficie coloreada, mayor será el éxito obtenido.

Las dianas pueden emplearse de formas muy diversas y con variadas finalidades: evaluación de proyectos, de presentaciones orales, de una clase, de actividades concretas. Normalmente, es el alumno quien completa la diana de manera individual, pero puede hacerse también en parejas o en grupos, lo cual fomenta el diálogo, la negociación, la reflexión conjunta sobre una actividad concreta y contribuye al *feedback* y la evaluación colaborativa.



Figura 2. Diana de evaluación de la expresión oral de María Barcala en el curso Aprender en entornos híbridos (Centro Formación Profesorado Instituto Cervantes 2021)

3 Rúbricas

La rúbrica es un documento que describe distintos niveles de aptitud, calidad o adecuación de una tarea o proyecto que ofrece un *feedback* informativo y una evaluación detallada al alumnado sobre su proceso de aprendizaje con respecto a esa tarea.

Las rúbricas pueden ser utilizadas para analizar el aprendizaje desde tres perspectivas: la evaluación docente, la autoevaluación y la evaluación entre pares (Cobo 2018), por lo que, bien diseñadas y monitorizadas en el aula, constituyen una poderosa herramienta de evaluación colaborativa y pueden emplearse para dar *feedback*, casi inmediato, a los estudiantes, en el marco de una evaluación formativa y continuada.

Al tratarse de un documento para trabajar con los alumnos, es preferible usar un registro claro y sencillo, libre de tecnicismos que puedan entorpecer su comprensión. Así mismo, es importante la precisión y la claridad al describir cada aspecto y su nivel de ejecución para que nuestros estudiantes sean conscientes de lo que se evalúa y entiendan por qué se sitúan en un nivel y no en otro. En entornos de aprendizaje en línea, recomendamos hacer de la rúbrica una herramienta visual, manipulable y personalizada que permita al estudiante monitorear la actividad y su aprendizaje.

Con esta **rúbrica** podremos evaluar tu **participación en un debate**
Modo de empleo: Rodea con un círculo 1, 2 o 3 a Cervantes, según la afirmación que más se corresponde con tu autoevaluación.













Información	 Se presenta información clara e importante.	 Te repites un poco, aunque presentas información clara.	 La información podría ser más clara y a veces hay errores o contradicciones.
Rebatir	 Has presentado contraargumentos precisos, importantes, fuertes.	 Podrías presentar más contraargumentos o los que presentaste fueron débiles.	 No has presentado contraargumentos.
Expresión oral	 Te has expresado con fluidez y espontaneidad. Tu pronunciación es excelente. Has presentado la información con gestos, buen contacto visual, entusiasmo.	 Puede mejorarse la fluidez y espontaneidad. Tu pronunciación es buena pero puede mejorar. Podrías usar más gestos, contacto visual, más entusiasmo.	 Tu pronunciación dificulta entender lo que dices. Hay que mejorar la fluidez y la pronunciación. No has utilizado gestos, contacto visual o podrías hablar con más confianza y entusiasmo.
Léxico y gramática	 El léxico que utilizas es bastante amplio y ayuda a explicar tus argumentos. Pocos errores gramaticales y usas las estructuras gramaticales adecuadas para presentar la información.	 El léxico que usas es amplio pero podría ser más adecuado para defender tus ideas. Utilizas diferentes estructuras gramaticales, con algunos errores.	 A veces es difícil la comunicación porque falta léxico. Poca variedad en las estructuras gramaticales. Muchos errores gramaticales.

Figura 3. Rúbrica de evaluación de la participación en un debate, creada por Dolores Barbazán (Universidad de Columbia) en el curso Evaluar para aprender (Campamento Norte 2022)

4 Cuestionarios

Los cuestionarios son herramientas de evaluación que nos pueden servir para diversos propósitos y en diferentes momentos del proceso de aprendizaje y enseñanza. Por ejemplo, al finalizar una unidad o actividad nos permiten comprobar lo que se ha aprendido y, especialmente, para ofrecer una nueva oportunidad al aprendiente de encontrarse con el aprendizaje; al inicio de un curso, unidad o actividad, como diagnóstico de lo que sabe el alumno o la clase en general sobre un tema. Así mismo, en cualquier momento del proceso, se pueden emplear para conocer la opinión y *feedback* de los alumnos o compañeros sobre un tema o sobre una actividad, unidad o curso.

Entre sus ventajas, se encuentra el hecho de resultar una herramienta sencilla de suministrar, realizar y con la que obtener información, pues permite crear estadísticas y gráficos que permiten al alumno y al profesor tener una idea visual de los resultados, individuales o colectivos. Los cuestionarios nos permiten personalizar el itinerario del cuestionario según las respuestas, lo cual resulta muy útil a la hora de ofrecer *feedback* pertinente a cada estudiante. Existen muchas opciones digitales para realizar cuestionarios en línea: Survey Monkey, Doodle, Typeform o Mentimeter. Proponemos Google Forms por la posibilidad que nos ofrece para descargar todos los resultados directamente a un Excel, visualizar los resultados y personalizar el proceso.

5 Estaciones de aprendizaje

Las estaciones de aprendizaje constituyen una dinámica de aprendizaje dentro del aula (presencial u en línea a través de diferentes salas o entornos en línea) que consiste en crear un circuito en el aula con diferentes espacios, en cada uno de los cuales los alumnos, divididos en pequeños grupos de tres o cuatro, han de realizar una actividad. Cada grupo de alumnos ha de recorrer todo el circuito, participando activamente en cada estación durante un tiempo propuesto (10 o 15 minutos, por ejemplo). En el aula de idiomas cada estación puede corresponderse, por ejemplo, con las diferentes destrezas comunicativas: comprensión oral, expresión oral, interacción, comprensión escrita, expresión escrita.

Los beneficios de esta propuesta son numerosos: favorece la colaboración y la atención a la diversidad, al trabajar en pequeños grupos en los que se implica a todos los estudiantes. Posibilita una atención y seguimiento más individualizado de la actuación y progreso de cada estudiante. Favorece la revisión del aprendizaje desde una perspectiva general e incluye rutinas y dinámicas de pensamiento para valorar, dar *feedback*, comparar y tomar decisiones.

6 Reflexión encapsulada en redes sociales

Los diarios de aprendizaje y los portafolios lingüísticos del aprendiente de lenguas son dos recursos óptimos para trabajar la reflexión sobre el aprendizaje.

Con respecto a los diarios de aprendizaje, podemos pedir a los alumnos que escriban un diario utilizando diferentes aplicaciones y redes sociales que pueden enriquecer sus funciones mediante la incorporación de elementos audiovisuales que correspondan a cuatro tipos de muestras: de aprendizaje, de lengua, de estrategias utilizadas y sobre emociones relacionadas con el aprendizaje de la lengua meta.

En el caso de los portafolios de lenguas, podemos establecer tres momentos de entrega a lo largo del proceso de aprendizaje con su correspondiente *feedback* por parte del docente, del propio estudiante, de un compañero o combinando estos *feedbacks* entre sí. Para ello, resultará de gran ayuda una rúbrica compartida y consensuada en el aula.

4 Conclusiones

En el presente trabajo hemos querido recoger recursos e ideas clave para ofrecer un *feedback* efectivo en entornos en línea de aprendizaje de idiomas. Entendemos que dichos recursos e ideas maximizan la presencia cognitiva, social y reflexiva de los aprendientes y de los profesores en estos entornos.

En el proceso de implantación de estos recursos e ideas, proponemos seguir una hoja de ruta, abierta y flexible, donde lo prioritario sea ofrecer y recibir *feedback*, orientado siempre a la mejora y al aprendizaje y que incorpore evaluación entre pares, metacognición y autoevaluación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brooks, C., Burton, R. y Hattie, J. (2021). Feedback for learning. En K. Allen, A. Reupert y L. Oades (Eds.), *Building Better Schools with Evidence-based Policy* (pp. 65-70). Londres: Routledge.
- Cano García, E. (2016). Del *feedback* al *feedforward*. En N. Cabrera y R. Mayordomo (Eds.), *El feedback formativo en la universidad. Experiencias con el uso de la tecnología* (pp. 32-40). Barcelona: LMI. Colección Transmedia XXI. Recuperado de:

- <https://www.researchgate.net/publication/301636745> El feedback formativo en la universidad Experiencias con el uso de la tecnología
- Cano, E., Pons-Seguí, L. y Lluch, L. (2020). *Feedback en Educación Superior*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/171126/1/Guia_feedback_Educacio_Superior_Cano_Pons_Lluch_CASTELLANO.pdf
- Carretero Gómez, S., Napierala, J., Bessios, A., Mägi, E., Pugacewicz, A., Ranieri, M., Triquet, K., Lombaerts, K., Robledo Bottcher, N., Montanari, M. y Gonzalez Vazquez, I. (2021). *What did we learn from schooling practices during the COVID-19 lockdown*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. Recuperado de: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC123654>.
- Cobo, C. (2018). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Montevideo: Penguin Random House. Recuperado de: https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/159/1/La_innovacion_pendiente.pdf.
- Fisher, D. y Frey, N. (2004). *Improving Adolescent Literacy: Strategies at Work*. Nueva Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Gallardo Córdova, K. (2020). Competency-based assessment and the use of performance-based evaluation rubrics in higher education: challenges towards the next decade. *Problems of Education in the 21st Century*, 78, 61-79.
- Gallego-Arrufat, M.J. (2020). Evaluación formativa en escenarios digitales [Diapositiva de PowerPoint]. #WebinarsUNIA 2020-21. Recuperado de: <https://sl.ugr.es/0b1Q>.
- Gibbs, G. y Simpson, C. (2009). *Condicions per a una avaluació continuada que afavoreixi l'aprenentatge. Quaderns de Docència Universitària*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona/ Editorial Octaedro.
- Guasch, T. y Espasa, A., (2014). *Guia pel disseny d'un feedback formatiu i dialògic*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya/ Grup de recerca EdOnline. Recuperado de: http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/37801/1/guia_feedback_formatiu_dialogic_2014_def_tguaschp_aespasa.pdf.
- Hattie, J. y Clark, S. (2018). *Visible Learning: Feedback*. Londres: Routledge.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research March*, 77, 81-112. Recuperado de: <http://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf>.
- Herrnstein, R.J., Loewenstein, G.F., Prelec, D., Vaughan, W.Jr. (1993). Utility maximization and melioration: internalities in individual choice. *Journal of Behavioral Decision Making*, 6, 149-185.
- Ion, G., Sánchez, A. y Agud, I., (2019). Giving or receiving feedback: which is more beneficial to students' learning? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44 (1), 124-138.
- Kluger, A.N. y DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>.
- König, J., Jäger-Biela, D. y Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany, *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608-622. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>.
- López, F., Torres, L. y Ruiz, V. (2021). La presencia social a través del *feedback* en entornos online de aprendizaje de idiomas. *Foro de profesores de E/LE*, 17, 217-233. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8208358#>.
- Mason, B. y Bruning, R. (2001). Providing Feedback in Computer-based Instruction: What the Research Tells Us. *Class Research Report n°9*. Lincoln: Center for Instructional Innovation, University of Nebraska.
- Ruiz Martín, H. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona: Editorial Graó.
- Shute, V.J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78 (1), 153-189.
- Skinner, B.F. (1958). Teaching machines. *Science*, 128(3330), 969-977.

UNESCO (2020). *COVID-19: Response Toolkit*. Recuperado de:
<https://globaleducationcoalition.unesco.org/response-toolkit>.
William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington: Solution Tree Press.

Desarrollo de las competencias de los tutores de prácticas de español como lengua extranjera: el proyecto DCP_Tusele

Paula Lorente
Université de Louvain

1 Introducción

En este artículo presentamos el proyecto en curso Erasmus+ DCP_Tusele¹. Este proyecto surge como consecuencia de dos fenómenos. Por una parte, es el tutor de prácticas quien define muchas veces gran parte del programa de prácticas, acompaña, asesora, hace propuestas concretas a los profesores en formación y se responsabiliza incluso de su evaluación y, por otra parte, no existe realmente homogeneidad en protocolos ni de acogida de profesores en formación, ni en horas de estancia, evaluación o informes.

Inspirado en la filosofía del *European Qualifications Framework for lifelong learning, EQF-MEC* (Comisión europea 2018), el objetivo del proyecto es sistematizar el proceso de tutoría y aportar herramientas para las diferentes etapas de las prácticas formativas para, así, construir puentes sólidos entre la teoría y la práctica. Para ello, DCP_Tusele está trabajando en:

1. la conceptualización del modelo de competencia docente en el contexto de unas prácticas;
2. la provisión de materiales en línea y de libre acceso que faciliten una tutoría más constructiva y eficaz, así como una evaluación más rigurosa y sistemática de los profesores en prácticas;
3. el uso autónomo de materiales digitales modulares y flexibles, tanto teóricos como prácticos, según itinerarios formativos que permitan a los tutores acceder fácilmente a la formación continua en diferentes soportes: glosario, *e-book*, cápsulas de vídeo, rúbricas de evaluación, etc.

2 El consorcio DCP_Tusele

DCP_Tusele es un equipo transnacional constituido por cuatro universidades (UCLouvain, Universitat de Barcelona, SDI Múnich y Universidad de Guanajuato) y un centro privado de lenguas (Clic International House Cádiz).

Los socios asumen la tarea de profundizar sobre las prácticas de los futuros profesores de español gracias a su experiencia en la organización de las mismas como coordinadores de centros formativos o tutores o responsables de los centros de acogida de prácticas, tanto en Europa como en el ámbito hispanoamericano. Este contexto transnacional ayudará en gran medida a generar materiales que potencien un crecimiento profesional más adaptado al perfil e idiosincrasia de los tutores de los diferentes países y de diferentes sistemas de aprendizaje: *aprendizaje formal*, resultado de actividades educativas regladas, o *aprendizaje no formal*, resultado de actividades educativas no regladas fuera del marco del sistema oficial (Coombs 1968).

¹ Nombre del proyecto: *Développement des compétences pédagogiques du tuteur de stages dans l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère* (Desarrollo de las competencias pedagógicas del tutor de prácticas en la enseñanza del español como lengua extranjera). Referencia: 2020-1-BE01-KA204-074941.

Además de los cinco socios, diez organismos (instituciones, asociaciones de profesores y escuelas de lengua) se han unido al consorcio como colaboradores privilegiados del mismo: Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo; Consejería de Educación de la Embajada de España en Alemania; Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE); UK Association for the Teaching of Spanish in Higher and Adult Education (ELEUK); Sociedad Belga de Profesores de Español (SBPE); Asociación Austriaca de Profesores de Español (AAPE); Asociación Regional Bávara de Profesores de Español (SDV); Fénix Language School; Escuela Mexicana. Su misión en el proyecto es fundamental ya que se encargan de pilotar y proporcionar retroalimentación al consorcio, así como de difundir todo el material producido.

3 Necesidad del proyecto

El auge de la enseñanza del español como lengua extranjera es evidente (Instituto Cervantes 2019): en 2019 unos 22 millones de personas eran aprendientes de español (lo que supone un incremento del 57 % con respecto a 2012, es decir, menos de una década). También es prueba de este interés general por la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE, en adelante) el número de asociaciones de profesores o asociaciones de escuelas en los diferentes países europeos (Alemania: DSV; Bélgica: SBPE; Francia: AFPE; Noruega: Asociación de Profesores de Noruega; Países Bajos: VDSN; Reino Unido: ELEUK) y no europeos (Quebec: APEQ; Estados Unidos: AATSP, ACTFL; México: AMELE), así como las asociaciones a nivel internacional (ASELE; FIAPE).

Como consecuencia de este interés, el aumento de la oferta formativa de programas de máster destinados a la formación del profesorado de ELE es claro: hoy en día existen más de 50 programas universitarios de máster de profesores de L2/ELE solo en España (Tirado y García 2023).

Asimismo, el consenso en cuanto a los contenidos teóricos de la formación docente está ya muy avanzado y la preocupación por dotar de estándares a la formación del profesorado de lenguas extranjeras se refleja en documentos como *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes 2018 [2012]) y en proyectos europeos como el *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference* (Kelly et al. 2004) o la *European Profiling Grid* (Eaquals 2013).

Los mismos centros o instituciones que organizan formación para futuros profesores (formación inicial) o para profesores de ELE (formación continua) proponen la realización de prácticas docentes para adquirir, desarrollar o profundizar en el terreno el conocimiento teórico-práctico. Muñoz-Basols, Rodríguez y Cruz (2017), en su estudio sobre el perfil de los profesores de español (1675 participantes de todo el mundo), señalan claramente como una línea de acción para la mejoría del perfil formativo de los profesionales de ELE la realización de prácticas, “dada la importancia de esta primera toma de contacto con el mundo. Solventar dicha carencia en la oferta formativa actual tendría, con certeza, un notable impacto en la empleabilidad” (2017, 25). Con todo, la organización de las prácticas docentes propuestas varía mucho en contenido, duración o incluso criterios de evaluación. A pesar de que el tutor es el eje sobre el que se organizan las prácticas docentes, este asume su rol de tutor más en base a su propia práctica, es decir, a sus años de experiencia como profesor, que a una competencia específica adquirida (Montes y González 2023).

4 Beneficiarios

Los beneficiarios de DCP_Tusele son los profesores de lenguas que ejercen como tutores de prácticas tanto en países europeos como más allá de sus fronteras: no hay que olvidar que muchos de los tutores beneficiarios de nuestros materiales se encuentran fuera del contexto europeo, en países donde la enseñanza del español es importante como, por ejemplo, México, el país con mayor número de hispanohablantes, o Estados Unidos, donde el español es la lengua más hablada después del inglés (Instituto Cervantes 2019). Prueba de ello es que, según los datos de matrícula del máster online UB-UNIBA del curso 2018-2019, el 68 % de los estudiantes inscritos en un máster para profesores de ELE procedían del continente americano (sobre un total de 140 estudiantes).

Así pues, estimamos que el número de tutores interesados en las producciones del proyecto es alto. A modo de ejemplo, podemos mencionar el caso de la Universidad de Barcelona (UB), que cuenta con más de 30 años de experiencia en el programa de máster de profesores de ELE. Según datos recuperados de la página web del Máster de Formación del Profesorado de Español como Lengua extranjera de la Universidad de Barcelona², la modalidad presencial del máster se limita a 25 alumnos por edición; en el máster *online*, en cambio, este número se amplía a 140 alumnos por edición. Eso implica la participación de más de 270 centros colaboradores de prácticas con sus respectivos tutores repartidos por los cinco continentes.

También se beneficiarán del proyecto los profesores en formación, ya que contarán con material de trabajo para la observación, la planificación de clases y el diseño de actividades para sus prácticas docentes, así como los propios alumnos de estos profesores en formación, que tendrán la posibilidad de beneficiarse de forma indirecta de nuestro proyecto.

5 Herramientas reflexivas para el tutor de prácticas

Durante el periodo de prácticas, conceptos como “objetivos de aprendizaje”, “observación”, “portafolios”, “enseñanza presencial o híbrida”, entre otros, son frecuentes, por lo que es importante delimitarlos, hacerlos accesibles para identificar el enfoque didáctico que se contempla y aplicar buenas estrategias docentes en el aula de ELE. Además, parece no existir homogeneidad en los protocolos para la acogida del profesor en formación ni para la evaluación o redacción de informes: la organización de las prácticas docentes propuestas en los diferentes programas formativos varía mucho y es, en definitiva, el tutor de prácticas quien asume gran parte del trabajo, sin haber sido formado realmente para el desempeño de esta tarea. Todo esto ha motivado la puesta en práctica del proyecto DCP_Tusele, que busca crear herramientas para el desarrollo profesional de los tutores.

En efecto, como señalan González y Montmany (2020), la formación de profesores de lenguas extranjeras ha evolucionado mucho desde un modelo inicial prescriptivo (paso de conocimientos y estrategias) hasta nuestros días. Siguiendo a autores como Kumaravadivelu (2012), DCP_Tusele propone un desarrollo profesional de los tutores a través no solo de la transmisión de conocimientos o técnicas, sino también de la comprensión de los propios procesos de enseñanza. El profesor o, en nuestro caso, el

² Véase <https://bit.ly/3AhCAyr>.

profesor-tutor se interroga sobre lo que pasa en el aula, convirtiéndose en un verdadero investigador (Schön 1983; Farrell 2004).

La reflexión se convierte en la base para propiciar el desarrollo profesional de docentes y, específicamente, de docentes-tutores. Son ellos los que han de decidir qué hacer, cómo, por qué razón y con qué fin, teniendo muy en cuenta en el camino las características concretas de su aula y de los agentes que intervienen en ellas. Todo ello se encuentra en las bases del enfoque reflexivo, que es el que facilita el aprendizaje a partir de las experiencias propias y de la observación de otros profesores, poniendo en relación procesos cognitivos y afectivos (Domingo y Gómez 2014). La reflexión posibilita el cuestionamiento y el cambio: hace tomar conciencia a los profesores en formación de sus logros y carencias en vistas a poner en marcha planes para la mejora docente, de tal forma que se ofrece una construcción guiada de conocimiento y se aportan puntos de anclaje que permitan al profesor en formación ir más lejos (Schön 1983; Esteve 2013; Erdocia 2015). Como lo definen González y Atienza, “reflexionar es, esencialmente, hacer visible lo invisible, tomar conciencia de la acción, saber por qué y para qué se actúa de un modo determinado, saber explicitar los criterios de una acción” (2010, 52).

Bajo el paraguas de la reflexividad y con ayuda de sus herramientas (informes, cuestionarios, rúbricas de planificación, portafolios, diarios...), nuestras producciones acompañarán al tutor para establecer una relación entre la teoría y la práctica, de manera que cada una de ellas no quede en compartimentos estancos y que la teoría pueda reflejarse en las implementaciones didácticas (Korthagen 2001; Esteve, Melief y Alsina 2010).

6 *Outputs* o producciones intelectuales de DCP_Tusele

El proyecto apoya el desarrollo de las competencias pedagógicas del tutor en lo que se refiere a la acogida, seguimiento y evaluación de profesores en formación en los centros de prácticas. El objetivo final es publicar materiales que sirvan no solo a la mejora de la competencia de los tutores, sino también al acompañamiento de todas las partes implicadas en las prácticas desde antes de que el profesor en formación haya llegado al centro de formación hasta después de que se haya ido de este.

En el momento actual los cuatro *outputs* o producciones intelectuales³ de DCP_Tusele están siendo pilotados en los diferentes centros asociados europeos y mexicanos y, una vez pilotados, serán publicados en la página web del proyecto⁴. Los cuatro *outputs* son los siguientes:

Producción 1: conceptualización teórica de los elementos que se han de tener en cuenta en el proceso de prácticas docentes. El material de esta producción constituirá la base teórica común para los centros de formación (universidades u otros) y para los centros de acogida. Concretamente, los materiales producidos son:

1. un mapa interactivo, basado en el estudio previo sobre la situación actual de las prácticas en los planes formativos;
2. un glosario interactivo (*GlosELE*) que ofrece una descripción actualizada sobre términos clave de las prácticas docentes. Este glosario clasifica conceptos según los actores (coordinadores, tutores, profesores en formación), según el momento de

³ Cada fase de los proyectos europeos suele definirse en función de unos resultados previstos (*outputs* o producciones intelectuales), cuya consecución es un requisito. Para entender la terminología y gestión de los proyectos, se recomienda visitar las páginas web de Erasmus+: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/es>.

⁴ Véase https://sites.uclouvain.be/DCP_Tusele/.

estancia en los centros de acogida de prácticas (antes, durante y después de su estancia) y según diferentes categorías como, por ejemplo, la modalidad de enseñanza, la competencia docente o las herramientas que tiene que conocer y usar el profesor en formación⁵;

3. la publicación de un eBook sobre la tutorización de prácticas en el que se recogen los puntos más importantes a la hora de organizar la tutorización de profesores en formación.

Producción 2: guías para facilitar la acogida del profesor en formación en los centros y la planificación de las prácticas. Se revisan los procedimientos de traspaso de información en relación con el profesor en formación, desde el centro formativo al centro de prácticas, con el objetivo de agilizar la incorporación del profesor en formación al centro y adecuar las prácticas al perfil del profesor en formación (Montes y González 2021). A este respecto, los materiales producidos son:

1. cuadernos de trabajo para coordinadores y tutores;
2. cuadernos de trabajo para los profesores en formación.

Producción 3: producciones intelectuales dirigidas al tutor y relacionadas con las tareas que el profesor en formación tiene que realizar una vez se encuentra en el centro de acogida. Los materiales son producciones de ayuda al tutor para conseguir que el profesor en formación se familiarice con diferentes aspectos:

1. las características específicas del centro de prácticas a través de fichas de observación sobre el enfoque didáctico del centro (rol del profesor, rol de los estudiantes, tipo de interacciones, concepción de la lengua, dinámicas de trabajo, tipo de evaluación, tratamiento del error, etc.) o fichas para crear un informe técnico del centro;
2. el grupo clase por medio de fichas para recoger información sobre los aprendices (nombre, nacionalidad, lenguas habladas, etc.) o fichas para recoger datos sobre la actuación de los aprendices (participación a la interacción con otros alumnos o con el profesor);
3. los procedimientos de enseñanza del tutor o profesores observados;
4. el material de clase gracias a guías para proporcionar las informaciones pertinentes al profesor en formación y a fichas que permitan al profesor en formación analizar su utilización;
5. la planificación de clases;
6. la reflexión sobre la propia práctica.

Producción 4: guías de evaluación del proceso de prácticas, en las que se incluyen los siguientes materiales producidos:

1. cápsulas informativas que den respuesta a las preguntas más frecuentes sobre cómo proporcionar *feedback* en la tutorización de profesores de formación;
2. rúbricas para que el tutor pueda evaluar la estancia y las acciones didácticas del alumno en prácticas;
3. herramientas de recogida de datos;
4. cuestionarios de satisfacción para el profesor en formación.

Todos estos materiales se realizarán de forma simultánea a lo largo del proyecto y su versión definitiva será publicada una vez finalice (es decir, 2023). Las diferentes

⁵ Para la producción de *GlosELE*, DCP_Tusele cuenta con la ayuda tecno-pedagógica de un colaborador privilegiado, Hubert Naets, especialista en procesamiento automático del lenguaje de CENTAL (*Centre de traitement automatique du langage*). CENTAL es una plataforma tecnológica de la UCLouvain que participa tanto en actividades de investigación como de enseñanza, a las que aporta su experiencia en el ámbito del tratamiento informático de datos textuales.

producciones serán recogidas en diferentes formatos: *e-books*, cápsulas informativas en formato vídeo, infografías, mapas mentales, etc.

7 DCP_Tusele: objetivo 2023

El periodo de prácticas es un momento crucial en la formación de profesores: es entonces cuando el profesor en formación tiene que poder utilizar todo lo que ha aprendido en asignaturas o módulos formativos teóricos. Para ello, es importante que exista el mayor grado de sinergia entre coordinadores, tutores y profesores y que concreten conceptos claves y habituales en las prácticas como, por ejemplo, *observación*, *planificación* o *evaluación*. Todo ello repercutirá en unas prácticas más coherentes y provechosas para los profesores en formación.

DCP_Tusele busca apoyar y estimular la participación de los tutores en procesos de aprendizaje permanente con el uso de tecnologías móviles, para así facilitarles el camino en su desarrollo profesional. Por tanto, el fin último del proyecto DCP_Tusele es que, una vez finalice, se puedan compartir materiales útiles y flexibles que se puedan adaptar a las necesidades de los tutores de los diferentes contextos donde se enseña el español.

En estas líneas hemos presentado un resumen del proyecto DCP_Tusele. Aunque todavía no podamos presentar materiales y avanzar en su análisis, consideramos necesario seguir profundizando a través del proyecto en el tema de las prácticas docentes, en general, y en el del desarrollo de las competencias del tutor, en particular, ya que hasta el momento no se le había prestado la suficiente atención, pese a su gran importancia en la mejora de la preparación de profesores en formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Comisión Europea (2018). *European Qualifications Framework for lifelong learning*. Recuperado de: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet_en.pdf.
- Coombs, P. (1968). *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*. Nueva York: Oxford University Press.
- Domingo, A. y Gómez, M.V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Eaquals (2013). *European Profiling Grid*. Recuperado de: <http://www.epg-project.eu>.
- Erdocia, I. (2015). *De la formación inicial de profesores de ELE (Español como Lengua Extranjera) a la competencia profesional docente* [Tesis doctoral]. Madrid: Universidad de Alcalá. Recuperado de: <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=NAJPod76wFY%3D>.
- Esteve, O. (2013). Entre la teoría y la práctica: comprender para actuar. *Eusko Ikaskuntza*, 19, 13-36.
- Esteve, O., Melief, K. y Alsina, À. (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Farrell, T. (2004). *Reflective practice in action. 80 reflection breaks for busy teachers*. Thousands Oaks: Corwin Press.
- García, B. y Tirado, A. (2023). La asignatura de prácticas en la oferta formativa de ELE: estado actual. En E. Álvarez García y M. Villayandre Llamazares (Ed.), *Creatividad, innovación y diversidad en la enseñanza del español como LE/L2* (pp. 233-246). León: Universidad de León.
- González, V. y Atienza, E. (2010). El docente reflexivo: ventajas e inconvenientes del portafolio docente. *Revista Lenguaje*, 38, 35-65. Recuperado de:

- [http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/xmlui/bitstream/handle/10893/2841/Lenguaje.38\(1\).p.35-64,2010.pdf?sequence=1](http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/xmlui/bitstream/handle/10893/2841/Lenguaje.38(1).p.35-64,2010.pdf?sequence=1).
- González, V. y Montmany, B. (2020). De dónde venimos y hacia dónde vamos en la formación de profesores de español como lengua extranjera. *REGIT: revista de estudos de gestão, informação e tecnologia*, 14(2), 89-101.
- Instituto Cervantes (2018 [2012]). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Alcalá de Henares: Dirección Académica del Instituto Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf.
- Instituto Cervantes (2019). *El español: una lengua viva*. Informe 2019. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de: https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol_lengua_viva_2019.pdf.
- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C. y McEvoy, W. (2004). *The European profile for language Teacher Education. A frame of Reference (A report to the European Commission Directorate General for Education and Culture)*. Yarmouth: Intercultural Press. Recuperado de: <https://eprints.soton.ac.uk/48250/>.
- Korthagen, F. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kumaravadivelu, B. (2012). La palabra y el mundo. Entrevista en *MarcoELE. Revista de didáctica de ELE*, 14, 1-10.
- Montes A. y González, V. (2023). ¿Es posible la innovación en las prácticas docentes? En E. Álvarez García y M. Villayandre Llamazares (Ed.), *Creatividad, innovación y diversidad en la enseñanza del español como LE/L2* (pp. 309-322). León: Universidad de León.
- Muñoz-Basols, J., Rodríguez, A. y Cruz, O. (2017). Perfil laboral, formativo e investigador del profesional de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2): datos cuantitativos y cualitativos. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(1), 1-34. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23247797.2017.1325115>.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Nueva York: Basic Books.

Procesos de programación curricular del español con fines específicos asistidos por corpus

Inmaculada Martínez Martínez
Centro Internacional de Estudios Superiores del Español (CIESE-Comillas)

Susana Llorián González
Universidad Complutense de Madrid

1 Introducción

La aplicación de la lingüística de corpus a la didáctica de lenguas extranjeras y segundas, en general, y de fines específicos, en particular, ha sido una constante a lo largo de los últimos 15 años. No en vano Rundell y Stock (1992) acuñaron el término *revolución de corpus*, cuyo impacto ha sido fundamental y duradero.

Los corpus son herramientas potentísimas, no solo en la investigación, sino también en su aplicación didáctica en el aprendizaje de español con fines específicos (EFE). Debemos comenzar por preguntarnos, entonces, por qué, a diferencia del inglés con fines específicos, en donde los corpus son herramientas cotidianas, tanto para la perspectiva investigadora como para la pedagógica, nos resulta difícil hablar de la misma situación en el caso de la didáctica del discurso especializado en español (Parodi 2005). A este respecto, debe señalarse que, en el caso del inglés, el uso de corpus se ha mostrado especialmente fructífero en relación con el componente metodológico del currículo y también, aunque en menor medida, con el de la evaluación.

Todo ello provoca el que sean inexistentes los trabajos dedicados al uso de los corpus para guiar el desarrollo de sílabos en los currículos de enseñanza de EFE. En este artículo se describe el proceso de elaboración de un corpus de español de los negocios, así como los procesos de programación curricular centrados en el desarrollo de sílabos de español con fines específicos, en los que se combina el uso de corpus de hablantes nativos con el de aprendientes en constante interacción. Estos procesos abarcan las fases que van desde la elaboración de estos corpus hasta su interrogatorio para seleccionar las unidades que configurarán el sílabo de estos cursos de español. Con ello, se consigue un segundo objetivo importante: ofrecer una metodología protocolizada de compilación de corpus de especialidad (Seghiri 2011) que pueda servir de referencia a otros corpus especializados e, igualmente, al diseño curricular de los cursos de español.

2 Fundamentos y antecedentes

2.1 Concepto y caracterización de un corpus especializado

Partimos de la definición inserta en la que se considera la obra fundacional de la lingüística de corpus, Sinclair (1991), completada con nuevas aportaciones en 2005. Tendremos en cuenta esta definición para conseguir la caracterización de un corpus textual, en primer lugar, y de un corpus textual con fines específicos, en segundo. Así pues, señala Sinclair que un corpus es “un conjunto de (fragmentos de) textos en formato electrónico, seleccionados conforme a criterios externos para representar, en la medida de lo posible, una lengua o variedad de lengua como fuente de datos para la

investigación lingüística” (1991, 8; traducción nuestra)¹. Los rasgos que se derivan de esta definición y que, a nuestro juicio, deben caracterizar un corpus de discurso especializado son los siguientes:

1. Ha de estar codificado en formato electrónico. Los textos que forman un corpus deben estar codificados de modo que sea posible lograr la recuperación selectiva de la información para su estudio posterior. Como señala Rojo, no sería viable de otra forma “extraer con rapidez y comodidad los casos de, por ejemplo, una determinada expresión en un corpus de trescientos millones de formas” (2021, 2). Y, como recuerda también Sinclair, dichos textos han de estar “documentados conforme a su origen y procedencia”² (1996, 4; traducción nuestra), para lo cual es preciso incorporar los datos que caracterizan cada uno de los textos incluidos en el corpus, los llamados *metadatos*³.
2. Ha de abarcar géneros orales y escritos en situaciones naturales. Es absolutamente necesario observar el lenguaje de estudio tal y como se utiliza en sus contextos específicos (Vargas 2006). Observar el lenguaje —y, por tanto, las palabras, para conocer su comportamiento— significa observarlo en su entorno natural; no olvidemos, en este sentido, que el entorno natural de las palabras son los textos. Antes de su inclusión en el corpus, los textos (o *fragmentos de textos*, como recuerda Sinclair 1991) fueron creados como géneros discursivos escritos u orales. Es esencial, por tanto, integrar los textos generados “con la intención real de comunicar algo” (Rojo 2021, 1).
3. Ha de ser representativo y equilibrado y para conseguirlo resultan decisivos los criterios externos que se delimiten (Biber 1993), tales como el tamaño, el periodo de tiempo que abarca o el peso porcentual de las áreas geográficas implicadas, entre otros. El análisis del conjunto de textos integrados en un corpus debe dar una visión adecuada de aquello que pretende representar, es decir, ha de ser representativo. Asimismo, debe estar equilibrado, esto es, debe contener un número suficiente de textos de los diferentes tipos que integra (textos orales y escritos) y de los diferentes eventos. Es importante recordar que tanto la representatividad como el equilibrio son valores “de imposible consecución, pero a los que hay que tender” (Rojo 2021, 69).
4. Ha de facilitar el estudio de la lengua de referencia. Un corpus debe poseer como objetivo contribuir a “facilitar el estudio” (Rojo 2021, 63), lo que da lugar al llamado análisis de corpus, tanto con una finalidad científica (por ejemplo, para un mejor conocimiento de la terminología utilizada en el español de los negocios) como con una finalidad aplicada, orientada hacia la metodología, la evaluación o el diseño curricular.
5. Ha de representar una variedad de lengua. Por último, la variedad de lengua que aspira a representar nuestro corpus se enclava dentro de los llamados discursos especializados, entre los que Ciapuscio y López Ferrero consideran al “discurso científico, el académico y el técnico-profesional” (2022, 268). Como Cabré nos recuerda también, un corpus de especialidad integra “las producciones lingüísticas, orales y escritas, que se producen en escenarios de comunicación profesional y sirven exclusivamente a una finalidad profesional” (2007, 90).

¹ Cita original: “A corpus is a collection of pieces of language text in electronic form, selected according to external criteria to represent, as far as possible, a language or language variety as a source of data for linguistic research” (Sinclair 1991, 8).

² Cita original: “Its constituent pieces of language are documented as to their origins and provenance” (Sinclair 1996, 4).

³ Los metadatos se refieren a aquellos *datos que hablan de los datos*, es decir, que describen el contenido de los archivos. Así, por ejemplo, si el archivo codificado pertenece a una noticia de prensa, los metadatos contendrán la información acerca del periódico en que fue publicado: país, fecha o nombre del autor, entre otros. Su inclusión hace posible, en palabras de Guillermo Rojo, “su estudio científico y, más concretamente, la recuperación selectiva de la información que contiene” (2021, 2).

2.2. Elaboración de un corpus de discurso especializado

La posibilidad de aplicar los corpus textuales a cuestiones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas se hizo presente muy pronto en la lingüística de corpus, especialmente en Europa. Fundamental es, por ejemplo, el proyecto COBUILD⁴ para el inglés, dirigido por Sinclair en los años ochenta del siglo pasado.

Otra aplicación tiene que ver con los llamados corpus de aprendices o corpus de no nativos. El propósito de estos corpus es proporcionar un recurso en el que sea posible analizar, con las técnicas utilizadas habitualmente en lingüística de corpus, las características de la interlengua de los estudiantes: los errores que contienen, el modo en que evoluciona su conocimiento, los componentes en los que hay interferencia con su lengua materna, entre otros aspectos. Bien conocido es, en este sentido, el proyecto CAES (Corpus de Aprendices de Español como Lengua Extranjera), compilación de textos escritos producidos por estudiantes de español con diferentes niveles de dominio y diversas lenguas maternas.

El proceso de elaboración de un corpus abarca desde su diseño hasta su análisis en lo que constituye ya la explotación o interrogación al propio corpus. Destacaremos tan solo algunos aspectos esenciales de estas etapas en la Figura 1.

En la fase preliminar del diseño se fijan los parámetros que caracterizarán los textos, los rasgos que luego serán utilizados en el análisis y con ellos se crea la DTD (*Document Type Definition*), que integra la cabecera en la que se incluyen estos rasgos y el propio texto codificado. En nuestro caso —y como rasgo identificativo de nuestro corpus, pues no lo hemos encontrado en proyectos similares— destacamos los géneros discursivos como uno de sus parámetros esenciales. Pretendemos que los programas didácticos nacidos a partir de nuestro corpus especializado conviertan a los estudiantes de EFE —en nuestro caso, de español de los negocios— en miembros competentes de la comunidad discursiva correspondiente que “construyen, interpretan y usan estos géneros para lograr sus metas comunicativas” (Bhatia 2002, 6).

La segunda fase está integrada por la adquisición y compilación textual. La búsqueda y selección de los textos que integran el corpus se lleva a cabo conforme a los criterios de representatividad y equilibrio ya comentados. Se consideran también los criterios externos señalados por Sinclair y mencionados líneas más arriba.

El soporte físico será el que dará cobertura a la codificación. Se ha elegido el lenguaje de codificación más extendido en los últimos años, XML⁵, a través del programa Oxygen. La cabecera, como zona especial diferenciada del cuerpo del texto, está destinada a contener los metadatos, lo cual garantiza que las aplicaciones de consulta sepan dónde deben ir a buscar cada elemento de información y cómo deben interpretarlo.

⁴ COBUILD es un acrónimo que se corresponde con *Collins Birmingham University International Language Database*. Se trata de un laboratorio experimental británico desarrollado en la Universidad de Birmingham en 1980 y fundado por la editorial Collins. Este laboratorio fue dirigido por el profesor Sinclair y destaca entre sus logros la creación y análisis de un corpus electrónico contemporáneo, el corpus Collins, que más tarde condujo al desarrollo del *Bank of English* y de numerosos diccionarios y manuales de gramática inglesa.

⁵ XML se corresponde con la sigla en inglés de *Extensible Markup Language* (“lenguaje de marcas extensible”). Es un metalenguaje extensible de etiquetas desarrollado por el World Wide Web Consortium (W3C), que constituye una simplificación y adaptación del SGML, acrónimo de *Standard Generalized Markup Language* o “lenguaje de señalización general normalizado”. Por lo tanto, XML no es un lenguaje particular, sino una manera de definir lenguajes para diferentes necesidades.

Por último, la fase de explotación e interrogación constituye la verdadera aplicación del corpus a todo tipo de fines científicos.

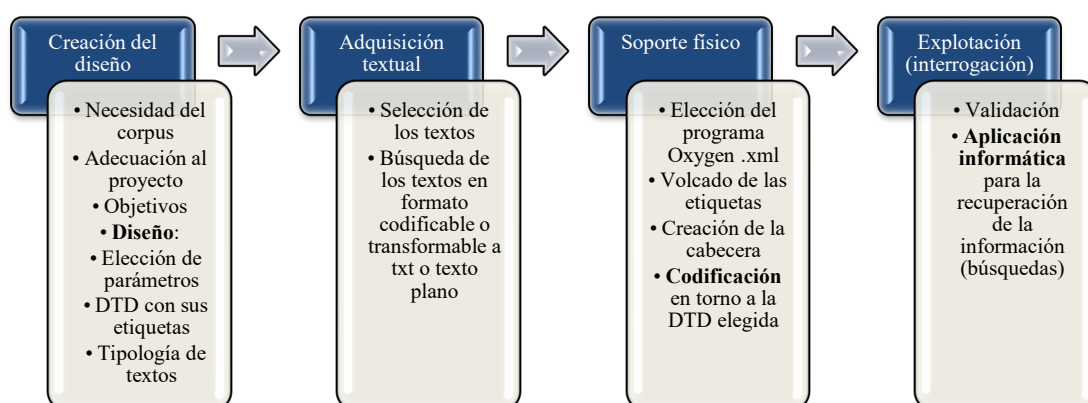


Figura 1. Etapas en la elaboración de un corpus (adaptado de Vargas 2006 y Rojo 2021)

3 El Corpus del Español de los Negocios (CORPEN), corpus de discurso especializado

3.1 Características generales

Todo lo anterior nos lleva a caracterizar CORPEN como un corpus:

1. Mixto, pues integra muestras escritas y orales conforme a eventos de uso. Son, por lo tanto, textos en su dimensión comunicativa real. Entre los escritos figuran el informe, el manual de procedimiento o el orden del día, por citar tan solo algunos géneros; entre los orales, la entrevista profesional, la defensa de un proyecto, una presentación o una reunión, por ejemplo. En este sentido, cabe señalar que no podría llevarse a cabo un plan curricular del español de los negocios sin considerar las interacciones comunicativas orales que se producen diariamente en esta lengua de especialidad. Los porcentajes atribuibles a la división textos escritos y orales deben ser necesariamente distintos a los de los corpus de referencia ya existentes, dada la trascendencia que la lengua oral posee en este contexto específico. Así, la distribución es la que sigue: un 75 % para los textos escritos y un 25 % para los textos orales, ligeramente superior al 10 % que se reserva para estos últimos en ciertos corpus como el British National Corpus (BNC) o en el propio Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES). El objetivo último es que refleje la realidad de la lengua de especialidad y que aspire a la neutralidad de la muestra mediante dichos porcentajes.
2. Electrónico. Ya se ha señalado anteriormente que solo un corpus digital permite la recuperación posterior y el análisis ordenado de los datos para todo aquel investigador que se acerque a él con la finalidad de conocer el comportamiento de esta lengua de especialidad. La recuperación y análisis ordenado de datos es posible gracias al sistema de codificación antes aludido, Oxygen XML, programa que nos asegura “la correcta introducción de todas las etiquetas y, en procesos posteriores, la adecuada manipulación de las marcas para conseguir la recuperación selectiva de la información introducida” (RAE 2020, 10). Es esta una fase de gran importancia en el proceso de creación de todo corpus y ha de integrar dos niveles: una cabecera, con los datos bibliográficos y los parámetros que caracterizan al texto electrónico, y

el texto propiamente dicho, con la marcación tipográfica habitual en torno a párrafos y marcas de formato⁶. Para CORPEN se ha creado una cabecera específica, cuyo principal objetivo es la codificación de los textos en un formato estandarizado que permite, como ya se ha mencionado, su tratamiento posterior mediante procesos informáticos.

3. Representativo y equilibrado. El CORPEN se caracteriza, por un lado, por ser representativo de la realidad que quiere reflejar. Para ello, debemos aspirar a la neutralidad de la muestra, mucho más que a la cantidad de textos que ha de componerlo (Vargas 2006, 6). En nuestro caso, trabajamos con muestras proporcionales de todos los aspectos que se consideran esenciales en la realidad lingüística del español de los negocios. Este aspecto concreto de la distribución coherente y controlada en los porcentajes de representación de los textos en CORPEN se debe cuidar de manera muy especial dada su importancia. En su trabajo sobre los criterios básicos para desarrollar un corpus lingüístico, Sinclair (2004) insiste en que todo aquel que acometa la tarea de construir un corpus deberá afanarse por conseguir que este sea lo más representativo posible de la lengua a la que representa. Más adelante añade un dato esencial: los criterios estructurales en los que se fundamente un corpus lingüístico deberán elegirse con sumo cuidado porque las preocupaciones básicas de equilibrio y representatividad dependen de aquellos criterios de carácter estructural (Sinclair 2004, 2-3).
4. De discurso especializado o específico. También llamado “técnico” por otros autores (Rojo 2021), aspira a reflejar el español de los negocios a través de los distintos géneros discursivos que lo integran. La elección de los géneros discursivos que se integran en él constituye el verdadero eje vertebrador de este corpus.

3.2 Proceso de elaboración

El proceso de elaboración de CORPEN toma las referencias anteriores como punto de partida, sobre todo, en la medida en que establece el género discursivo como unidad de análisis. Lo primero que hemos hecho es desarrollar una matriz de textos asociados a los géneros discursivos que tendrán que procesar los destinatarios del currículo durante los eventos de comunicación. Una vez desarrollada, la matriz entra en proceso de validación a través de la metodología de jueces expertos.

Un panel constituido por profesionales del sector, profesores de español para los negocios y una muestra de potenciales alumnos verifican o refutan las hipótesis que han guiado la elaboración de la matriz. El resultado se somete a una consulta a gran escala, que permite seleccionar la tipología de textos que alimentará el corpus a lo largo de las fases de su desarrollo para ordenarlo después en torno a criterios de prioridad y dificultad.

Como se verá inmediatamente, los parámetros de la matriz se vuelcan en la cabecera del corpus y, a partir de aquí, se empezará a recopilar los textos y a su alimentación, con la consiguiente codificación y etiquetado. Finalmente, se interroga el corpus para desarrollar el currículo, tal y como se describirá más abajo.

La matriz de los textos se ha configurado con arreglo a doce categorías cuidadosamente seleccionadas⁷. Los criterios empleados para la selección responden a los propósitos hacia los cuales se orientan las aplicaciones de CORPEN. Nos limitamos

⁶ Las marcas tipográficas, como la cursiva, se introducen mediante una etiqueta. Las etiquetas delimitan, por tanto, “fragmentos de texto que tienen una determinada característica” (Rojo 2021, 97).

⁷ Evento, actividad; géneros discursivos (macrogéneros); canal; soporte habitual; actividades comunicativas de la lengua; fuentes; sector empresarial; modos de organización del discurso; participantes; códigos de relevancia (densidad del discurso especializado); registro; modalidad.

aquí a la especificación de los componentes del currículo de ENE a lo largo de los niveles de adaptación curricular. Estas categorías definen la arquitectura del corpus y, por lo tanto, permiten que este sea interrogado en relación con los mencionados propósitos. En este caso, se pretende que los resultados de la interrogación al corpus den lugar a una especificación detallada del material lingüístico y no lingüístico objeto de aprendizaje, enseñanza y evaluación en los cursos y/o exámenes certificativos de ENE. Esto se constituirá en la base para la elaboración de materiales didácticos y para el diseño de programas de ENE.

La primera categoría representa el punto de partida para el desarrollo de la matriz y es el evento de comunicación, es decir, el contexto situacional en el que interactúan en español los miembros de las comunidades profesionales de las que pasarán a formar parte los destinatarios de los cursos y exámenes de ENE. En esta misma dimensión contextual se sitúan otras tres categorías: los participantes en el evento, las fuentes de las que se han extraído los textos y el sector empresarial en el que se inscriben. Dentro de los confines de estos eventos resulta factible la identificación de los géneros discursivos, principal categoría, y también el canal (oral o escrito), además del soporte a través del cual se transmiten los textos.

En una dimensión programática y didáctica, conviene que se puedan identificar las actividades comunicativas de la lengua que se ejecutan durante el procesamiento de los textos, a saber, comprensión, expresión, interacción y mediación.

El resto de las categorías aportan información de utilidad para el análisis de los géneros: los modos de organización del discurso que dominan (narración, exposición, argumentación y descripción) o los códigos de relevancia (Knoch y McQueen 2020), que resultan determinantes para estimar la densidad del contenido especializado que transportan los textos. Estos códigos se definen a partir del grado de conocimiento especializado que compartan los interlocutores. Por ejemplo, la densidad de contenido especializado difiere en virtud de si la comunicación tiene lugar entre un vendedor y un cliente o si se da entre técnicos en publicidad y máquetin que hablan sobre un mismo producto. Finalmente, se consideran el registro, es decir, el grado de formalidad, y el tipo de comunicación, interna o externa, en el contexto de empresa.

Cada una de estas categorías se compone de una lista de parámetros como los modos de organización del discurso o las clases de actividades comunicativas de la lengua antes mencionados. Estas listas de elementos son los que se vuelcan en la cabecera de CORPEN y también en la del corpus de hablantes no nativos con el fin de que los dos corpus se construyan con la misma arquitectura.

4 El diseño del currículo de ENE asistido por corpus

La aplicación que se prevé como prioritaria y más importante de CORPEN consiste, como se ha venido indicando, en prestar asistencia al desarrollo de un currículo del español para los negocios, con el fin de que el material lingüístico susceptible de ser enseñado, aprendido y evaluado por parte de los destinatarios de los cursos de ENE se seleccione a partir de fuentes auténticas y, por lo tanto, el currículo pueda construirse sobre bases empíricas. Para lograr este objetivo, se ha diseñado un proceso en el que el corpus CORPEN entra en interacción con una segunda herramienta: otro corpus, en este caso, de hablantes no nativos. Este segundo corpus se alimenta de textos producidos por aprendientes de ENE, que son el resultado de la realización de las tareas basadas en los géneros discursivos que son significativos para los miembros de las comunidades

discursivas destinatarias del currículo. Las tareas se elaboran sobre la base de la misma matriz utilizada para la elaboración de CORPEN.

El proceso prevé que los dos corpus se utilicen para la especificación de los cuatro componentes curriculares. No obstante, nos centraremos aquí en los contenidos, en las orientaciones metodológicas y en los procedimientos de evaluación, que, de forma indirecta, repercuten en la formulación de los objetivos. Se prevé que ambos corpus se utilicen para la especificación a lo largo de todo el proceso de adaptación del currículo.

CORPEN, como corpus de hablantes nativos, permitirá investigar la lengua real que se utiliza en los contextos profesionales del ámbito de los negocios y de la empresa. El análisis y la descripción toman como principio organizativo el género discursivo. El uso de esta herramienta permitirá verificar las intuiciones que guían las especificaciones del contenido previas al uso del corpus, además de descubrir y evidenciar nuevos fenómenos y características, que completarán las hipótesis iniciales.

Gracias al corpus de los hablantes no nativos, se pueden identificar los llamados “rasgos criterios” (Hawkins y Filipović 2012, 37), es decir, el conjunto de propiedades de la lengua que son características de un determinado grado de dominio y que distinguen unos niveles de los otros; marcan, en definitiva, el paso de un estadio a otro en el proceso de aprendizaje. Estos rasgos se constituyen en la base empírica para la fijación de los niveles de grado de dominio que articularán la estructura vertical del currículo y que, por lo tanto, servirán para secuenciar los contenidos.

Para describir la aplicación de los dos tipos de corpus a la especificación de los contenidos, la metodología y la evaluación a lo largo del desarrollo del currículo, nos serviremos del esquema de niveles en los que Beacco *et al.* (2016) clasifican las actividades implicadas en el proceso de diseño e implementación curricular. Los niveles se encuentran en permanente interacción y se alimentan unos a otros. El proceso se extiende desde el nivel nano al nivel supra o viceversa a lo largo de cinco estadios⁸ de adaptación.

El nivel *supra* quedaría, por el momento, fuera del ámbito de las aplicaciones de CORPEN y del corpus de hablantes no nativos al desarrollo del currículo, puesto que la concreción del currículo en este nivel no tiene carácter programático. De hecho, el nivel supra se sitúa en el plano de los estándares internacionales. El volumen complementario del *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa 2020) es un ejemplo de documento de este nivel. Los documentos y proyectos que se desarrollan en este nivel contribuyen a la armonización entre sistemas de aprendizaje, enseñanza y evaluación de diferentes países o regiones. En fases posteriores del desarrollo del proyecto del currículo del español de los negocios, no se puede descartar el desarrollo de este tipo de documentos o proyectos en que se describan, por ejemplo, estándares de dominio de las lenguas extranjeras del ámbito de los negocios, entre otras, el español.

En la actualidad el principal objetivo del proyecto que aquí se describe consiste en el desarrollo del Plan Curricular del Español de los Negocios de la Fundación Comillas. Pese a tratarse de un documento cuya elaboración parte de un proyecto institucional, pretende constituirse en una referencia a escala internacional para la elaboración de planes de aprendizaje y enseñanza, además de sistemas de evaluación y certificación en ENE. A diferencia de los proyectos y documentos que se localizan en el nivel supra, este documento tiene carácter programático, por lo que se puede equiparar a Beacco *et al.* (2016), ya que estos se sitúan en el nivel *macro*, aunque sus aplicaciones trasciendan los límites nacionales o regionales. Como documento curricular de referencia, integraría declaraciones acerca del enfoque adoptado, indicaciones acerca de las pautas de

⁸ Nivel *supra*, nivel *macro*, nivel *meso*, nivel *micro*, nivel *nano*.

desarrollo del currículo, líneas de investigación y, por supuesto, en la dimensión programática, los cuatro componentes curriculares: objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y criterios y procedimientos de evaluación.

Las aplicaciones de este documento a los currículos institucionales que lleven a cabo las organizaciones que ofrecen servicios de enseñanza de ENE constituirán las múltiples concreciones que se darían en un nivel *meso*. En este mismo marco, las adaptaciones a cada grupo de aprendientes que se hagan de los programas, de los manuales de aprendizaje y enseñanza y de otros recursos se ubican en un nivel micro. No obstante, el currículo no se llega a concretar del todo hasta el momento en el que cada uno de sus destinatarios, a título individual, se involucra, en el nivel *nano*, en las experiencias de aprendizaje.

La especificación de los componentes curriculares —objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y procedimientos de evaluación— está determinada por el género discursivo como principio articulador en todos los niveles de concreción curricular que se acaban de describir, lo cual está en perfecta consonancia con la arquitectura de los dos corpus creados *ad hoc* para prestar asistencia a todo este proceso. El género discursivo es en sí mismo un contenido del currículo, al cual se subordina el resto de los elementos que se inventarían en el documento con el fin de describir el material susceptible de ser aprendido y, por lo tanto, enseñado y evaluado (unidades fraseológicas, marcadores del discurso y del metadiscurso, categorías morfosintácticas, etc.). El planteamiento que rige la especificación de los contenidos va, por lo tanto, de unidades mayores a unidades menores.

Del análisis de los textos correspondientes a cada género (es decir, correos electrónicos, informes, negociaciones de ventas, etc.), se extraería una macroestructura prototípica, o sea, la parte del texto y la forma en que estas partes se integran en los modos de organización del discurso (descripción, argumentación, etc.). En el plano de la microestructura se identifican los recursos que se utilizan en cada género para apuntalar las propiedades textuales de coherencia y cohesión como, por ejemplo, los marcadores del discurso.

En la especificación del componente metodológico el género, de nuevo, asume un papel protagonista. Este se erige en el elemento al que se orientan los objetivos de las tareas, que se basarán en el procesamiento de los textos, asociados a los géneros, que sean significativos de los destinatarios del currículo de ENE en los diferentes contextos de aprendizaje, enseñanza y evaluación. Por lo tanto, el género será también la base para especificar los elementos del sílabo de los procedimientos de evaluación y de las tareas que se empleen con este propósito.

5 La especificación de los componentes del currículo

En los siguientes apartados se describe el modo en el que los dos corpus, CORPEN y el corpus de hablantes no nativos, se utilizan para especificar los componentes del currículo a lo largo de los niveles de adaptación arriba descritos. De todos ellos, nos centraremos de manera particular en el nivel de concreción macro, puesto que, como hemos señalado, es aquel en el que se ubica el proyecto Plan Curricular del Español de los Negocios de la Fundación Comillas.

5.1 Las especificaciones curriculares en el nivel *macro*

La especificación de los contenidos en un documento localizado en este nivel de concreción, por todo lo dicho hasta aquí, se fundamenta en el género discursivo como unidad de análisis. A este se subordinarán todas las unidades de análisis que se seleccionen para describir el material lingüístico, y no lingüístico, presentado en el documento en forma de inventarios de contenido (gramática, unidades fraseológicas, etc.).

Para identificar los géneros objeto de descripción, será necesario partir de los eventos comunicativos en los que se verán involucrados los miembros actuales o potenciales de las comunidades discursivas a los que se destina el currículo de ENE. En este punto, entra en juego la matriz de textos descrita más arriba, gracias a cuyas categorías se pueden señalar los elementos del contexto situacional en el que se da la comunicación, es decir, participantes, canal, propósitos comunicativos, etc. Sirva como ejemplo el género de la convocatoria de reunión. Si se describe a partir de la matriz de textos, se concibe como una comunicación interna, del ámbito de la empresa, que se transmite por escrito normalmente, a través del correo electrónico, de convocante a convocados, en un registro formal, con baja densidad de contenido especializado porque se utiliza un repertorio propio del lugar de trabajo. En el proceso de redacción de este tipo de texto, se combinan modos de organización del discurso de tipo expositivo instruccional.

A continuación, se empleará CORPEN para prestar asistencia al análisis lingüístico de los textos que se corresponden con los géneros. Nuestra propuesta de análisis se fundamenta en los dos enfoques propuestos por Biber *et al.* (2007). Uno de ellos opera de arriba abajo (*top-down*) y el otro, en la dirección opuesta (*bottom-up*). El primero requiere una estructuración de los textos *a priori*. Por ejemplo, la identificación de los movimientos, los pasos y las funciones retóricas que articulan las convocatorias de reunión (asunto, lugar, fecha y hora, orden del día, documentación, etc.). Hecho esto, habría que etiquetar el corpus a partir de este tipo de criterio y, finalmente, realizar las búsquedas para, de forma automática, identificar los patrones y los rasgos característicos de cada una de las partes de una convocatoria que se desarrolle en el ámbito de ENE. En el enfoque *bottom-up* son los datos los que emergen del corpus. Se necesita un software que haga posible el análisis automático de los textos, a partir de lo que Biber *et al.* (2007) llaman “unidad del discurso basada en el vocabulario” (*vocabulary-based discourse units*). Este tipo de análisis se realiza mediante cálculos computacionales y comparaciones de las unidades léxicas del texto. Las operaciones descritas hacen posible diferenciar de forma automática las partes del texto y su segmentación. El paso siguiente consiste en la extracción de la estructura, en su descripción y en la identificación de tendencias de aparición de patrones y regularidades, sobre todo, léxicas y gramaticales.

Según este tipo de planteamiento, se establecen varias fases, la primera de las cuales es comparativa. Consiste en el cotejo de los textos del ámbito de los negocios con otros característicos de otros registros. Siguiendo el hilo del ejemplo, podrían contrastarse las convocatorias de reunión del contexto de los negocios con las de otros ámbitos diferentes. La segunda fase es de tipo cuantitativo. Se trataría de identificar en cada uno de los registros analizados el porcentaje de combinaciones sintagmáticas de determinadas características, el rango de aparición de pronombres personales, etc. La tercera fase del análisis lingüístico se orienta a la obtención de una muestra representativa del género de la convocatoria de reunión en el ámbito de las comunicaciones internas de empresas en las que se desenvuelven los destinatarios de los

currículos. Finalmente, se buscarían las causas que pudieran explicar que una unidad fraseológica, como *orden del día*, respondiera en este contexto a determinadas características funcionales como la de establecer la secuenciación del contenido del evento de la reunión, marcado por la prioridad frente a otro ámbito en el que pudiera regirse hipotéticamente por la jerarquía que ocupa el responsable del asunto en cuestión en el organigrama de la organización.

El análisis del género asistido por corpus permite, además, poner en evidencia otros aspectos, como el modo en que se reflejan en los textos las marcas de relaciones sociales, poder, jerarquía, etc. De igual modo, la aplicación de estos procedimientos puede identificar regularidades o confluencias de rasgos léxico-gramaticales, así como los elementos del metadiscurso (Hyland 2005; Hyland 2017), que se constituyen en patrones indicadores de las identidades disciplinares o corporativas de los miembros de las comunidades discursivas a las que se asocian los géneros.

Una vez que los géneros quedan descritos, se procede a la especificación de los contenidos propiamente dicha. Para ello, es preciso adoptar un enfoque programático debido al uso que se le va a dar, es decir, la elaboración de programas en el nivel *meso* de concreción curricular o el desarrollo de materiales didácticos. Los contenidos tienen que ser inventariados, secuenciados y distribuidos en niveles o grados de dominio. Para esto último, se requiere que CORPEN, como se ha venido señalando, interactúe con el corpus de hablantes no nativos, alimentado con textos producto de la realización de tareas estandarizadas basadas en el procesamiento de los géneros discursivos que se han incorporado a CORPEN. Por ejemplo, se introducirían textos que generen los aprendientes usuarios de ENE a partir de la ejecución una tarea en la que se les pida redactar una convocatoria de reunión, sirviéndose de modelos de texto, y focalizadas en las formas gramaticales, léxicas, discursivas, etc. que haya revelado el análisis de este género. Gracias a este segundo corpus, se podrán identificar los rasgos criteriosales, es decir, los patrones léxicos, gramaticales o discursivos característicos de cada estadio de desarrollo de la competencia lingüística comunicativa en español para los negocios.

La especificación de los contenidos que se desprenda del análisis de los géneros asistido por corpus precisa una toma de decisiones acerca de los tipos de inventario (léxicos, gramaticales, discursivos, etc.) en los que se van a articular. El inventario del currículo cuyo desarrollo puede resultar más fructífero desde la perspectiva de la aplicación de los corpus a estos procesos es el léxico-semántico. No en vano las utilidades de un corpus de ENE como CORPEN pueden consistir en guiar la elaboración de listas, glosarios, etc., que logren identificar el vocabulario técnico, semitécnico y general (Alcaraz 2000), de frecuente aparición en los textos orales y escritos propios de un ámbito de especialidad como ENE. Estas listas, al estar destinadas a fines didácticos, y no terminológicos o lexicográficos como la mayor parte de las existentes, se compondrían de unidades léxicas, mono- y pluriverbales, es decir, palabras simples y unidades fraseológicas (colocaciones, locuciones idiomáticas, etc.).

Anteriormente apuntamos el modo de extraer los patrones gramaticales de los textos con la ayuda del corpus y el modo en que estos patrones contribuyen a la descripción de los géneros discursivos. En este sentido, CORPEN informará cómo las palabras se combinan en los textos del ámbito de ENE para configurar patrones gramaticales que escapan a la intuición (O’Keeffe *et al.* 2007). En este caso, resulta especialmente relevante la relación que se establece entre la gramática y el vocabulario (Timmis 2015). Por lo demás, y gracias a un corpus como CORPEN, construido a partir de géneros, se podría verificar, por ejemplo, si son, en efecto, frecuentes las construcciones condicionales con *como + subjuntivo* en la correspondencia electrónica de correos electrónicos que vehiculen cartas para expresar la función retórica de “amenaza ante

incumplimientos” (por ejemplo: *Como no entreguen la mercancía dentro del plazo...*). Este sería el tipo de especificación que podría figurar en un documento curricular de nivel *meso* de ENE en el inventario correspondiente al análisis gramatical.

Tratamos, por último, el inventario resultante de un análisis pragmático discursivo. La unidad de análisis por excelencia a efectos programáticos ha sido, tradicionalmente, la función comunicativa, acuñada por el Consejo de Europa a mitad de los años setenta. Para Richards (2013), las funciones suponen la aplicación de la teoría de los actos de habla, las teorías de Wilkins y las de Hymes respecto a la competencia comunicativa. Gracias a las listas de funciones comunicativas que presentan los documentos primeros de la serie Nivel Umbral, T-Level Series (Van Ek 1976), se hizo posible canalizar en los programas de lenguas en Europa los principios comunicativos en sus primeros desarrollos. Pese al indiscutible impacto que ha tenido y sigue teniendo este concepto, el enfoque aquí adoptado precisa que se trascienda en favor de otros más rentables y coherentes con el constructo del género discursivo como la función retórica o paso, según la terminología de Swales (1990; 2004). Algunos de los exponentes lingüísticos que se derivan de la aplicación de este tipo de “molde” quedarían asimilados a diferentes tipos de fraseologismos. Por lo tanto, quedarían recogidos en los inventarios léxico-semánticos.

Uno de los componentes curriculares que, en este nivel macro, se ven favorecidos por la aplicación de los dos corpus es el de la evaluación. De la interacción de CORPEN con el corpus de hablantes no nativos se obtendría lo siguiente. En primer lugar, se haría posible la descripción del constructo teórico o, en otras palabras, la habilidad que es objeto de evaluación. En este caso, la competencia comunicativa específica del ámbito del español de los negocios, que se define fundamentalmente en relación con la capacidad de los usuarios para producir y comprender textos orales y escritos asociados a los géneros discursivos característicos de las situaciones de comunicación en que participan los miembros de estas comunidades de práctica, en ejercicio profesional o en formación. Además del constructo teórico, las descripciones de los géneros asistidas por corpus harían posible la especificación del constructo operacionalizado, es decir, la descripción de las pruebas y resto de procedimientos que tendrá que realizar el alumno. Por ejemplo, se podrían describir con precisión las características léxicas y gramaticales de los textos de entrada de las tareas de comprensión de lectura y de comprensión auditiva que alumnos o candidatos realizarían en las pruebas de evaluación, así como los textos de salida de las tareas de expresión e interacción orales y escritas. CORPEN guiaría, en resumidas cuentas, el desarrollo de las especificaciones de las pruebas de evaluación, que se corresponderían necesariamente con las que se realizan en las aulas.

5.2 Los niveles *meso* y *micro*

La concreción curricular en el nivel *meso* se corresponde con la programación de los cursos que se imparten en una determinada organización, en virtud de las características y del perfil del estudiante y, sobre todo, de sus necesidades. Estas serían determinantes para la selección de las situaciones de comunicación y de los géneros discursivos que resultan significativos para el destinatario de los cursos y, por lo tanto, de los contenidos discursivos, gramaticales y léxicos.

Nos hemos referido ya, de forma sucinta, en relación con el componente metodológico, al diseño de tareas basadas en el procesamiento de textos a partir de géneros. Al margen de este criterio para diseñar tareas, resultan especialmente interesantes las posibilidades que ofrece la explotación de un corpus como CORPEN

para crear secuencias didácticas basadas en el aprendizaje guiado por datos, en las que los alumnos pongan en juego procesos cognitivos que les permitan observar y advertir los fenómenos lingüísticos en su contexto, focalizar su atención, concienciarse sobre su funcionamiento y automatizar su uso. Por ejemplo, este tipo de secuencia puede resultar muy rentable para el aprendizaje del léxico, en concreto, de las colocaciones. Las líneas de concordancia permitirían estudiar en qué contexto léxico aparecería en determinados géneros una palabra como, por ejemplo, *cotización: cotización al alza, cotización a la baja*, etc.

5.3 Los niveles *micro* y *nano*: evaluación

El aprendizaje guiado por datos permite poner a disposición de los aprendientes muestras de lengua auténtica para el aprendizaje de la gramática de manera inductiva, sin reglas y a través de la reflexión (Larsen-Freeman y Long 1994, 153). Este acercamiento inductivo estimula la habilidad para descubrir patrones en la lengua objeto y para formar generalizaciones sobre su forma y uso. Se trata de un proceso que enfrenta al aprendiente, tan directamente como sea posible, con los datos reales de la lengua y hace de él un investigador lingüístico. Por todo ello, debemos señalar que la inclusión —y explotación— de los corpus en la clase de ENE no solo realza el papel de la gramática en la adquisición de una segunda lengua, sino que también nos permite acercarnos a su comprensión y uso a través del importante mecanismo cognitivo de la inducción por parte del estudiante.

En definitiva, “los profesores deben facilitar el acceso directo a los corpus en función de las propias situaciones y objetivos lingüísticos de los alumnos” (O’Keeffe *et al.* 2007, 18) y ser muy conscientes, además, de que en un corpus especializado es probable que el léxico y las estructuras específicas ocurran con unos patrones y una distribución más regular que en la lengua general (O’Keeffe *et al.* 2007, 198). De este modo, el corpus adquiere una importante función correctiva: los aprendientes, al comparar su propia producción con datos de corpus de hablantes nativos expertos, pueden encontrar la ayuda que necesitan para corregir sus propios rasgos de interlengua.

6 Conclusión

En definitiva, gracias al proyecto cuyas líneas maestras hemos presentado, y en cuyo desarrollo está previsto que participe una nutrida y tupida red de profesionales de la enseñanza del español para los negocios, se van a poder describir, especificar y secuenciar sobre bases empíricas los patrones discursivos, gramaticales y léxicos de los géneros discursivos que resultan significativos para los destinatarios de los currículos, así como la forma en la que se van a poner en juego en el contexto del aula.

Esto se hará posible porque la especificación de los contenidos del currículo, que utiliza el género discursivo como principio organizador, estará asistida por dos tipos de corpus: CORPEN y un corpus de aprendientes de ENE. Los dos corpus cumplen funciones diferentes en los distintos estadios del desarrollo del currículo. CORPEN es un corpus de hablantes nativos, desarrollado *ad hoc*, a partir del cual se realiza una descripción de los géneros discursivos declarados como significativos para los destinatarios del currículo. El resultado de esta descripción se emplea para especificar los contenidos del currículo en los materiales curriculares de referencia, localizados en un nivel *macro*, y en los programas de curso y sílabos de los materiales didácticos (nivel

meso). Por su parte, el corpus de aprendientes se utilizará *a posteriori* para secuenciar los contenidos del currículo.

Este planteamiento resulta extraordinariamente novedoso y es una garantía de respuesta a las necesidades reales de los destinatarios del currículo: en primer lugar, porque el proceso de adaptación curricular llega hasta cada uno de los aprendientes; en segundo lugar, porque la selección de los textos que alimentan CORPEN se hace a partir de un análisis de necesidades; en tercer lugar, la secuenciación de los contenidos se realiza en virtud de los rasgos lingüísticos reales que marcan el paso de un nivel a otro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaraz, E. (2000). *El inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza Editorial.
- Beacco, J.C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F. y Panthier, J. (2016). *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Recuperado de: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae621>.
- Bhatia, V.K. (2002). Applied Genre Analysis: Analytical Advances and Pedagogical Procedures. En A. M. Johns (Ed.), *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives* (pp. 279-283). Mahwah: Erlbaum.
- Biber, D. (1993). Representativeness in Corpus Design. *Literary and Linguistic Computing*, 8(4), 243-257.
- Biber, D., Connor, U. y Upton, T. (2007). *Discourse on the Move: Using Corpus Analysis to Describe Discourse Structure*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing.
- Cabré, M.^a T. (2007). Construir un corpus de textos de especialidad: condiciones y posibilidades. En M. Ballard y C. Pineira-Tresmontant (Eds.), *Les corpus en linguistique et en traductologie* (pp. 89-106). Arras: Artois Presses Université.
- Ciapuscio, G. y López Ferrero, C. (2022). El estudio del discurso especializado basado en corpus: el caso de las cartas. En G. Parodi, P. Cantos-Gómez y C. Howe (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Corpus Linguistics* (pp. 268-282). Londres: Routledge.
- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Volumen complementario con nuevos descriptores*. Edición Madrid: Ministerio de Educación y Formación profesional/ Instituto Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf.
- Hawkins, J.A. y Filipović, L. (2012). *Criterial Features in L2 English: Specifying the Reference Levels of the Common European Framework*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse*. Londres: Continuum.
- Hyland, K. (2017). Metadiscourse: what is it and where is it going? *Journal of Pragmatics*, 113, 16-29.
- Knoch, U. y Macqueen, S. (2020). *Assessing English for Professional Purposes*. Londres: Routledge.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M.H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- O'Keefe, A., McCarthy M. y Carter, R. (2007). *From corpus to classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Parodi G. (2005). Discurso Especializado y Lingüística de Corpus: Hacia el desarrollo de una competencia psicolingüística. *Boletín de Lingüística*, 17(23), 61-88. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/347/34702304.pdf>.
- Real Academia Española (2020). *Corpus del español del siglo XXI (CORPES). Descripción del sistema de codificación. Libros y prensa*. Madrid: Real Academia Española. Recuperado de: www.rae.es/sites/default/files/2020_DisYCod_Escritos.pdf.

- Richards, J.C. (2013). Curriculum approaches in language teaching: forward, central, and backward design. *RELC Journal*, 44(1), 5–33. Recuperado de: <http://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Curriculum-Approaches-in-Language-Teaching.pdf>.
- Rojo, G. (2021). *Introducción a la lingüística de corpus en español*. Londres: Routledge.
- Rundell, M. y Stock, P. (1992). The corpus revolution. *English Today*, 8(3), 21-32
- Sheghiri, M. (2011). Metodología protocolizada de compilación de un corpus de seguros de viajes: aspectos de diseño y representatividad. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 49 (2), 13-20.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. (1996). *Preliminary Recommendations on Corpus Typology*. Recuperado de: <http://www.ilc.cnr.it/EAGLES96/corpus/corpus.html>.
- Sinclair, J. (Ed.) (2004). *Trust the Text. Language, corpora and discourse*. Londres: Routledge.
- Sinclair, J. (2005). Corpus and text – Basic principles. En M. Wynne (Ed.), *Developing linguistic corpora: A guide to good practice* (pp. 1–16). Oxford: Oxford Text Archive. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12024/2951>.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research Genres: Explorations and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Timmis, I. (2015). *Corpus linguistics for ELT: research and practice*. Nueva York: Routledge.
- Van Ek, J.A. (1976). *The threshold level for modern language learning in schools*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Vargas, C. (2006). Diseño de un corpus especializado con fines terminográficos: el corpus de la piedra natural. *Debate terminológico*, 2, 1-20. Recuperado de: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/9426/1/chelo_vargas_sierra.pdf.

Una primera aproximación a la innovación en las prácticas docentes

Alma Laura Montes Hernández
Universidad de Guanajuato

M. Vicenta González Argüello
Universidad de Barcelona

1 Introducción

El objetivo de esta propuesta es contribuir al desarrollo de las competencias docentes del tutor de prácticas y, como consecuencia, de los futuros profesores de español como segunda lengua y como lengua extranjera (a partir de ahora L2/LE)¹. La justificación de la necesidad de este proyecto viene dada por la proliferación y diversificación de cursos de posgrado universitarios de formación de profesores de español L2/LE, que incluyen prácticas curriculares en su plan de estudios. Tal como han demostrado García y Tirado (2023) en su trabajo, en el que se recoge información de más de 50 programas formativos universitarios de profesores de español como L2/ELE, estas prácticas presentan grandes diferencias en cuanto a duración, contenido o criterios de evaluación. En la misma línea, González, Montes y Ramos (2021) afirman que en muchas ocasiones es el tutor de prácticas quien define generalmente gran parte del programa de prácticas y acompaña, asesora, hace propuestas concretas a los tutorados, siendo, además, el responsable de su evaluación. El tutor es incluso el eje sobre el que se organizan las prácticas docentes; este asume su rol de tutor más según su propia práctica (sus años de experiencia como profesor) que por una competencia específica acreditada. Además, en muchas ocasiones estudiantes de diferentes programas formativos llegan a coincidir en el mismo centro de prácticas bajo la supervisión de un mismo tutor. Todo ello hace necesario dotar a tutores y coordinadores de prácticas de protocolos de acogida para los profesores en formación que incorporen la voz de los agentes implicados, que garanticen el tratamiento individualizado de sus necesidades formativas y, como consecuencia, la óptima calidad de sus prácticas curriculares.

Específicamente, el objetivo que nos planteamos con esta propuesta es revisar los procedimientos de traspaso de información, desde el programa formativo al centro de prácticas, en relación con el profesor en formación a fin de

1. agilizar la incorporación del profesor en formación al centro;
2. indagar acerca de cuáles son las necesidades de información de coordinadores, tutores de prácticas y profesores en formación, para poder ofrecer respuestas satisfactorias;
3. adecuar las prácticas al perfil del profesor en formación.

2 Marco teórico

Las prácticas, como asignatura curricular, se conciben como un elemento clave en la formación del profesorado de español como L2/LE y, para entender su alcance, es necesario contemplar los cambios que han ocurrido en dicha formación en los últimos años. La formación de profesores de lenguas extranjeras ha pasado por diferentes etapas

¹ Esta investigación se enmarca en el proyecto Erasmus+ DCP_Tusele (KA204-989DO7BE-FR), en el que participan profesoras de cuatro universidades diferentes (España, Bélgica, Alemania y México) y un centro privado de enseñanza de lenguas (España).

que van desde los modelos prescriptivos en los que se esperaba que el profesor en formación aplicara en sus clases prácticas el modelo que había observado (González y Montmany 2020), hasta llegar a enfoques formativos centrados en la reflexión (Lacorte y Reyes-Torres 2021). Como afirma García Santa Cecilia en una entrevista en *Language and Cultural Encounters* (2018), en estos momentos lo que “[...] necesitamos son docentes capaces de teorizar sobre su propia práctica (y practicar lo que teorizan)”. Se deja de ver al profesorado como técnicos que reproducen conocimientos y estrategias aprendidas para esperar que sean investigadores de lo que sucede en sus propias aulas, con capacidad de análisis suficiente como para poder hacer una reflexión crítica de las teorías establecidas y llegar a postular nuevas formas de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta línea encontramos autores como Farrell (2013), que inciden en la reflexión sobre la práctica docente como un elemento clave en la formación del profesorado y también en el desarrollo profesional. Esta importancia de la reflexión en la formación del profesorado ya está presente en las teorías de Dewey (1933) o Schön (1983), en las que se da relevancia al aprendizaje en la acción, abogando por la reflexión sistemática sobre las acciones que se realizan en el aula como una herramienta que ayuda al desarrollo del docente, al concebir la enseñanza como un proceso flexible y adaptable. Un elemento clave para promover la reflexión es la observación de clases (Esteve, Melief y Alsina 2010) y la recogida sistemática de dichas observaciones a través de plantillas o fichas o de grabaciones para facilitar la reflexión sobre las mismas.

La práctica reflexiva y la observación durante las prácticas pueden contribuir a la formación de la construcción de la identidad docente (Borg 2006), entendida esta como la interrelación de experiencias previas, conocimientos adquiridos y suposiciones y creencias sobre la profesión que se van desarrollando a lo largo de toda la vida (Körkkö, Kyrö-Ämmälä y Turunen 2016). Cohen, Hoz, y Kaplan (2013), en un estudio en el que revisan más de cien trabajos centrados en las prácticas docentes, concluyen que las prácticas propician que los profesores en formación puedan empezar a percibirse a sí mismos como docentes, lo que les permite empezar a modificar sus creencias y flexibilizar sus ideas sobre la enseñanza, además de favorecer el desarrollo de las competencias profesionales.

En relación con las competencias profesionales docentes, este proyecto parte de *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes 2012). Específicamente, de las ocho subcompetencias que presentan, entendemos que, por las características de las prácticas docentes, las que son susceptibles de desarrollo, en mayor o menor grado son las siguientes: “Organizar situaciones de aprendizaje”, “Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno”, “Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje”, “Facilitar la comunicación intercultural”, “Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo” y “Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo”. La justificación de la elección presentada se debe a las tareas que realizan los profesores en formación durante el desarrollo de las prácticas en la organización del aula, la planificación e implementación de propuestas didácticas, así como la gestión de sus propias emociones en su primer acercamiento a la práctica docente.

3 Metodología

En este proyecto se ha seguido una metodología etnográfica, al recoger los datos a partir de entrevistas a los agentes implicados (coordinadores de prácticas de los centros

formativos, tutores de prácticas de las escuelas de lenguas y profesores en formación), de tipo cualitativa descriptiva. Se considera que el proyecto está en una fase inicial de su realización; por lo tanto, los datos recogidos han de permitir obtener una primera aproximación a las necesidades informativas de los agentes implicados, en relación con el diseño de protocolos de acogida del profesor en formación en el centro de prácticas. Por ello, no se espera poder extraer datos concluyentes en esta primera etapa, pero sí poder establecer tendencias en relación con las necesidades informativas.

Las entrevistas se realizaron durante el primer trimestre de 2021 y se centraron en los tres aspectos que hasta ese momento se incorporaban en las fichas de recogida de información sobre el profesor en formación:

1. Datos personales (nombre, edad, nacionalidad, lugar de residencia, datos de contacto) y académicos (formación previa).
2. Experiencia docente.
3. Preferencia de centro para realizar sus prácticas.

El procedimiento de recogida de información se realizó en dos fases. Una primera fase consistió, por un lado, en enviar a coordinadoras de prácticas de los centros formativos y tutoras de centros de lenguas universitarios un correo en el que se les solicitaba que pensarán sobre cuál de los tres bloques presentados previamente necesitaban más información para una planificación de las prácticas. Se obtuvieron respuestas de cinco coordinadoras de prácticas (Brasil, España, Alemania, México y Bélgica) y de nueve tutoras. Por otro lado, se envió a los coordinadores de los centros formativos otro documento en el que se solicitaba que preguntaran a sus profesores en formación qué les gustaría que se incluyera en las fichas de recogida de información para una mejor organización de sus prácticas, teniendo en cuenta su perfil formativo y profesional. Al cabo de unos días se contactó de nuevo con todos los agentes implicados para realizar la entrevista y que nos aportaran la información. De este modo, se recogieron las ideas y sugerencias de todos los agentes implicados (5 coordinadores de prácticas, 9 tutores y 62 profesores en formación) relativas a sus necesidades informativas para la elaboración del material de trabajo (fichas de recogida de información). Con lo recabado se elaboraron unas primeras fichas de recogida de información; estas fueron entregadas a los profesores en formación para que las completaran y entregaran a sus tutores de prácticas en las escuelas antes de su primer encuentro (segundo trimestre de 2021) y que, de ese modo, los tutores pudieran preparar la primera tutoría y la estancia en la escuela a partir de esos datos. En la segunda fase, tras el análisis de los datos recogidos se redefinieron las fichas de recogida de información para ser entregadas de nuevo en el curso 2022-2023.

3.1 Participantes

En la denominación de los diferentes agentes implicados en el desarrollo de la asignatura de prácticas se han tenido en cuenta algunos estudios previos y las funciones que desempeñan en relación con dicha asignatura. Así, se ha considerado que “profesores en formación” son aquellos que siguen un programa formativo y que, aun teniendo experiencia docente, no pueden ser considerados todavía profesores expertos por no contar con más de tres años de experiencia (Batlle y Mañas 2021). Siguiendo a los mismos autores, las tutoras que han participado en el proyecto pueden considerarse todas ellas profesoras expertas debido a su amplia experiencia como docentes, con formación específica en enseñanza de español L2/ELE. Su función consiste en velar por el cumplimiento del plan docente de la asignatura para que se cumplan los objetivos

formativos. Para terminar, las coordinadoras de prácticas son las profesoras responsables de la gestión, organización y, en algunos casos, también la tutorización de las prácticas en el programa formativo; son ellas las que poseen la visión global del proceso (Lorenzo y Arias 2011). Asimismo, ellas son las responsables de establecer contactos y convenios entre el centro formativo y las escuelas de prácticas, fijar el calendario de prácticas, diseñar el plan docente de la asignatura, distribuir a los profesores en formación en las escuelas de prácticas y, en algunas ocasiones, evaluar de forma conjunta con el tutor las prácticas de los formados. Como afirman Lorenzo y Arias (2011), en la asignatura de prácticas en los grados de Educación, además del coordinador de prácticas, existe la figura del tutor académico, ambos con funciones muy bien delimitadas: el primero actúa como gestor y el segundo está en estrecha relación con el tutor del centro de prácticas, velando por el cumplimiento del plan docente de la asignatura. En los programas formativos que han participado en el proyecto no existe tal división, quizás por el menor número de estudiantes que en los grados de Educación, y es el coordinador de prácticas el que ejerce al mismo tiempo de tutor académico; es por ello por lo que en este trabajo no se ha creído pertinente mantener dicha distinción.

En el estado en el que se encuentra el proyecto DCP_Tusele, es decir, primer diseño y pilotaje de las fichas de trabajo para la acogida a los profesores en formación en el centro de prácticas, se ha contado con la participación de 76 participantes, distribuidos de la siguiente forma:

1. Cinco coordinadoras de prácticas de diferentes programas formativos de cinco países diferentes (2 coordinadoras de programas de máster oficial *online* de Alemania y España, 1 coordinadora de máster presencial en España, 2 coordinadoras de licenciatura en enseñanza de español L2/LE en Brasil y México y 1 coordinadora de posgrado *online* de Bélgica).
2. Nueve tutores de prácticas (2 tutoras de centros universitarios de enseñanza de lenguas de Bélgica y España y 7 tutoras de centros privados de enseñanza de México, España y Alemania).
3. Veinte profesores en formación de programa de máster presencial (España).
4. Cuarenta profesores en formación de programa de máster *online* de España y Alemania.
5. Dos profesores en formación de licenciatura en enseñanza de licenciatura de español L2/LE presencial de México.

Para preservar el anonimato de los informantes, la presentación de los comentarios recogidos a través de las entrevistas se ha realizado usando las iniciales de cada uno de los colectivos (CP para coordinadores de prácticas; TP para tutores de prácticas; PF para profesores en formación) y asignándole un número a cada uno de ellos siguiendo el orden de realización de la entrevista (CP1).

4 Análisis de datos y resultados

Para abordar el presente apartado, se comenzará con el análisis de los datos obtenidos y, posteriormente, con la descripción de lo realizado en las fases 1 y 2, correspondientes a los instrumentos elaborados para los profesores en formación.

4.1 Análisis de datos

Los comentarios y sugerencias en relación con las necesidades de información por parte de los informantes han sido distintas en relación con el grupo al que pertenecen. Esto muestra que cada colectivo tiene intereses diferentes y que todos ellos han de ser considerados. Así, podemos apreciar que las coordinadoras de prácticas han manifestado ideas que están muy relacionadas con la gestión de las prácticas, específicamente con la tipología de centros (enseñanza reglada, no reglada), variedad de cursos (intensivo, extensivo), edad de los alumnos (niños, adolescentes, adultos), horarios (mañana, tarde), contexto (inmersión, no inmersión), documentación que se necesita (visado, permiso de residencia); algunas de estas cuestiones no se han presentado en el resto de los informantes o apenas han estado presentes. Veamos, por ejemplo, las sugerencias que nos hacía una coordinadora de un programa de máster *online* universitario (España):

CP2: Previo a la selección de centro me parece importante que el alumno tenga una visión general del contexto. A grandes rasgos se podría diferenciar entre formación reglada y no reglada y también en función de si la práctica se hace en países de habla hispana o no.

En función del contexto pueden encontrar: Grupos de inmersión/no inmersión, Cursos intensivos/extensivos, Grupos multilingües/mono/español de herencia, Adultos/niños/adolescentes, Español para fines específicos...

Y dependiendo del país: Requisitos documentales para prácticas con menores, Requisitos documentales para prácticas en el extranjero, Conocimiento de la lengua para prácticas en el extranjero, Seguros médicos, de viaje...

Este ejemplo ilustra muy bien las necesidades, en cuanto a recogida de información, que se contemplan desde la figura del coordinador de prácticas. Gestionar la selección de centros y la distribución de alumnos en esos centros implica para CP2 que los alumnos conozcan todas las posibilidades existentes para que puedan seleccionar según sus objetivos formativos y profesionales, pero también considera que el profesor en formación ha de tener en cuenta los requisitos que se le pueden pedir para poder realizar las prácticas en el centro seleccionado. Son muchos los alumnos que, cuando se matriculan en un programa formativo, desconocen los convenios que tiene su programa para poder realizar las prácticas por no ser una información que se incluya en las webs informativas (García y Tirado 2023), por lo que se convierte en tarea del coordinador ofrecerla en el momento de la selección del centro de prácticas. Además, cada vez es más frecuente contemplar la posibilidad de ofrecer desde los programas formativos prácticas internacionales, en centros que no tienen por qué estar en el mismo país en el que se cursa el programa formativo o, como sucede en los programas *online*, el país que expide el título no tiene por qué coincidir con el lugar de residencia del profesor en formación.

Otro aspecto importante que preocupa a los coordinadores, relacionado de nuevo con la gestión y organización de las prácticas, es la comunicación entre el profesor en formación y el tutor del centro, como se puede apreciar en el siguiente fragmento (centro universitario, España):

CP1: Respecto al estudiante, en esta etapa de primer contacto con el centro es también importante que la comunicación con el tutor sea fluida, rápida y que colabore para establecer el calendario y los horarios de la práctica, ha de tener una actitud proactiva, revisar el correo, la bandeja del SPAM o las llamadas de números desconocidos.

Damos por supuesto que los profesores en formación estarán atentos al correo, que ofrecerán datos actualizados para facilitar la comunicación con el tutor y poder establecer la primera toma de contacto o iniciar las tutorías. Con frecuencia parece que eso no sucede, los correos del tutor acaban en el SPAM o los alumnos no atienden las llamadas de números desconocidos, lo que puede retrasar el inicio de sus prácticas o incluso generar quejas por tener la sensación de que nadie está haciendo un seguimiento de su petición de centro.

Las necesidades informativas de los tutores de prácticas van en una línea diferente: no giran en torno a la organización y gestión de las prácticas, sino que se centran en intentar conocer al profesor en formación antes de la primera toma de contacto en el centro, cuáles son sus expectativas, sus experiencias previas o sus objetivos profesionales. El tutor piensa que si dispone de toda esa información podrá preparar mejor la acogida del profesor en formación y rentabilizar el tiempo de que dispone. Veamos algunos comentarios a modo de ejemplo (tutora, España):

TP1: Algo que siempre pregunto es sobre sus experiencias como alumno (memorias de la escuela, etc.), pero lo hago como una actividad inicial (eso porque vemos que muchos actúan más basados en eso que en sus aprendizajes teóricos de la formación de profesores. Esa memoria afectiva es muy fuerte. Después intentamos comparar con sus actuaciones en clase). Quizás esa información se podría pedir antes de que lleguen al centro y empezar a trabajar sabiendo cuáles son sus recuerdos como estudiante.

TP1, tutora de un centro de lenguas universitario, nos explica una de las actividades que realiza el primer día, cuando acoge a los profesores en formación, antes de que estos se incorporen al grupo en el que van a realizar sus prácticas. Este primer día también es el destinado a presentarles el centro, informarles del grupo en el que estarán, el nivel, los materiales que utilizan, etc., por lo que poder disponer ese día de información agilizaría esa sesión y le permitiría poder prepararla mejor. No olvidemos que muchos programas formativos no compensan económicamente el trabajo del tutor, por lo que es importante respetar su tiempo y favorecer de algún modo su dedicación a la formación de profesores.

Para comprender mejor esta situación, destacaremos un comentario que se ha repetido en todas las entrevistas realizadas a las tutoras de prácticas: la necesidad de obtener información de los profesores en formación sobre lo que ellos consideran que son sus puntos fuertes y puntos débiles en el momento formativo en el que se encuentran. Veamos a modo de ejemplo un fragmento de la entrevista a TP3 (tutora, Bélgica):

TP3: Podría ser bueno pedirles una reflexión breve sobre los puntos en que se encuentran más fuertes y aquellos en los que ven que necesitan profundizar... Eso nos ayudaría a los tutores a proponerles tareas centradas en sus intereses.

Este fragmento y otros similares nos informan de que los tutores son conscientes de que no todos los profesores en formación tienen las mismas necesidades formativas debido a sus estudios o experiencia laboral previa, pero si estos quieren considerarlas, organizar la estancia de los profesores en formación atendiendo a esas necesidades y proponerles tareas centradas en sus intereses, han de poder conocer esos intereses previamente. Esa es una de las formas posibles de poder cubrir las expectativas de los profesores en formación y atender sus necesidades formativas.

Dos tutoras de prácticas, TP8 (Bélgica) y TP9 (España), de dos centros de lenguas universitarios diferentes y que no se conocen entre sí, han manifestado que a ellas les

gustaría tener información sobre cómo se ven los profesores en formación en relación con la profesión; específicamente, veamos cómo lo manifiesta TP8:

TP8: Conceptualización de profe con la que se identifica. Hay una actividad muy antigua de modelos de profe que seguro que conoces, pero que a mí me parece muy inspiradora de perfil de profe (imágenes de profe como presentador de la tele, como sabio, como etc., distintos perfiles), podría ser muy revelador ver esto (a mí me ayudaría, puede ser en cierta manera limitante, por aquello de la profecía autocumplida, pero creo que nos aportaría muchos datos de una manera muy sencilla, sí, quizá también simplista).

TP8 parte del presupuesto de que la mayoría tenemos un modelo o una idea del docente que nos gustaría ser o con el que nos identificamos y que, si el tutor tuviera esa información sobre su tutorando, eso le podría ayudar a conocerlo mejor. De nuevo, vemos aportaciones que van en la línea presentada anteriormente: los tutores parecen estar de acuerdo en que, si tuvieran información suficiente sobre los profesores en formación, podrían planificar unas prácticas más acordes con el nivel formativo de estos, sus expectativas o sus objetivos profesionales.

Estos comentarios ofrecidos por los tutores ponen de manifiesto la predisposición de estos a adecuar sus acciones formativas al perfil de los profesores en formación; y si no lo llevan a cabo, es por falta de información previa, a la vez que confirman la necesidad de recoger información más específica sobre los futuros docentes. Todo ello refleja el objetivo de poder planificar unas prácticas adecuadas a cada uno de los posibles perfiles de profesores en formación.

La información recogida de los profesores en formación, usuarios a los que va destinada la ficha, ha girado en torno a varios temas, diferentes también a los presentados por coordinadoras y tutoras. A los profesores en formación les interesa que se pueda incorporar su situación lingüística (monolingües, bilingües o hablantes de herencia); su situación laboral mientras realiza el programa formativo para que se tenga en cuenta a la hora de adjudicar centro y horario; y, por último, dos cuestiones directamente relacionadas con las restricciones habidas como consecuencia de la Covid-19: la modalidad de enseñanza y el dominio de las TIC. Los profesores en formación son muy conscientes de que la situación vivida durante el curso 20-21 ha tenido como consecuencia que la modalidad de impartición de clases no fuera la preferida y que, para esta nueva modalidad *online*, y en algunos casos híbrida, se necesitara una buena competencia digital docente. Mostramos fragmentos de PF1 y FP2, de la licenciatura en español como L2/LE (México):

FP1: Es necesario especificar bien qué se entiende por situación laboral, en nuestro contexto lo entendemos como cuando ya trabajas para la institución, pero también hay practicantes cuya situación laboral es nula. Quizás se deberían incluir opciones que permitieran seleccionar según la situación de cada uno.

FP2: Pensemos también en las personas que tienen un idioma como por ejemplo el español de herencia, que hay montones en Estados Unidos. Es decir, puede ser considerada su lengua L1 al igual que el inglés, pero no tuvieron el estudio formal de la lengua. Ahora bien, en la misma situación están las personas bilingües durante su estancia familiar.

Estos dos profesores en formación, en su último semestre de licenciatura, nos aportan una perspectiva diferente a la aportada por los profesores en formación de programas europeos. Quizás el estar cursando el último tramo de una formación de

cuatro años conlleva que muchos de ellos ya estén trabajando y el tema de la especificidad en cuestiones laborales sea más pertinente que en los estudiantes de máster. También quizás por su proximidad con los Estados Unidos de Norteamérica, sean más sensibles a cuestiones lingüísticas como la de los hablantes de herencia y vean la necesidad de reflejar ese aspecto que no han mencionado los estudiantes del otro lado del Atlántico.

En relación con lo comentado sobre la diferente tipología de modalidad de enseñanza vivida el curso 20-21, queremos mostrar un fragmento de PF28 (máster *online*, España):

PF28: En cuanto a las preferencias, se podría añadir “Formato de enseñanza” (*online*/presencial/híbrido) y poder escoger, no como este año. Y también vista la necesidad de usar la tecnología incluir algo como ¿cuál es tu experiencia de uso en plataformas y aplicaciones digitales para las clases ELE?

Los profesores en formación se han tenido que acomodar a las circunstancias de este curso, pero algunos lo han visto como una oportunidad de experimentar otras realidades y tienen la sensación de que algunos centros continuarán ofreciendo clases *online*. Por ello creen que se debería incluir en la ficha de recogida de información esa opción y que ellos puedan escoger. Del mismo modo, también se han dado cuenta de la necesidad de tener una óptima competencia digital docente para poder incorporarse fácilmente a algunos centros de idiomas.

4.2 Primera fase de elaboración de fichas de recogida de información

Tras el vaciado de las transcripciones de las entrevistas y la información que llegó a través del correo electrónico, pudimos establecer una primera fase con el listado de los temas que aparecieron de modo recurrente en las entrevistas en cuanto a las necesidades de información de los diferentes agentes implicados. Estos resultados han de considerarse como los propios de una primera fase de recogida de datos, que nos pueden ilustrar sobre las tendencias existentes en los diferentes colectivos.

Los temas mencionados son los que se incorporaron en las fichas de recogida de información que se facilitaron a los alumnos en abril del 2021 para iniciar el proceso de asignación de centros de prácticas y primera toma de contacto con el tutor del centro. Las fichas resultantes pretenden recoger información en torno a 5 bloques:

1. Información personal
2. Lenguas
3. Formación y experiencia laboral previas y expectativas en relación con las prácticas
4. Desiderata centro de prácticas (contexto, edad, tipo de enseñanza, etc.)
5. Desarrollo profesional (objetivos, fortalezas, intereses, retos, etc.)

Coordinadoras de los centros formativos	Tutoras de prácticas	Profesores en formación
Permisos y visas necesarias para entrar en el país y realizar las prácticas. Tipo de centro (enseñanza reglada/no reglada, público/privado). Periodo lectivo y no lectivo del centro. Horario del centro. Lenguas que se imparten en el centro.	Lenguas propias y sus variedades por parte de los profesores en formación. Experiencias previas de aprendizaje. Fortalezas y debilidades. Intereses/Objetivos formativos. Objetivos profesionales. Conceptualización de la figura del profesor. Experiencia laboral previa. Experiencia docente previa. Nivel de dominio de lenguas extranjeras. Procedimiento de administración de las fichas.	Posibilidad de compaginar prácticas y trabajo. Reconocimiento de experiencia profesional previa en la planificación de las prácticas. Lenguas (bilingües, hablantes de herencia). Modalidad de enseñanza (<i>online</i> , híbrida, presencial). Dominio de las TIC.

Tabla 1. Temas recogidos a través de las entrevistas

4.3 Segunda fase de elaboración de fichas de recogida de información

En la segunda fase, de los tres bloques iniciales que contenían las fichas, se pasó a cinco; a su vez, cada uno de estos bloques se subdividió en otros para dar cabida a las propuestas realizadas por los informantes. No mostramos el primer bloque que recoge información personal por ser el que ha sufrido menos incorporaciones; así, el bloque dedicado a la formación previa, que contempla las lenguas que manejan los profesores en formación, quedó del siguiente modo (Tabla 2).

<p>Saber las lenguas que hablas, cuáles has adquirido a lo largo de tu vida y cuáles has aprendido, es una información muy valiosa para el tutor.</p> <p>Lengua/s 1 (materna)</p> <p>_____</p> <p>¿Hablas alguna lengua solo en el ámbito familiar?, ¿cuál?</p> <p>_____</p> <p>Lenguas adicionales y nivel (<i>MCER</i>)</p>
--

Tabla 2. Lenguas con las que cuenta el profesor en formación

En el tercer bloque, centrado en la formación y experiencia laboral previas y expectativas en relación con las prácticas, se intentó dejar espacio para que los profesores en formación incluyeran toda aquella formación que consideraran relevante, así como sus incursiones en el ámbito laboral, tanto el centrado en la docencia como otras que consideraran de interés. Este tercer bloque quedó del siguiente modo (Tabla 3).

Toda la formación y experiencias laborales previas pueden ser muy útiles en el aula de ELE, intenta ser lo más explícito/a posible.

Grado o licenciatura _____

Posgrado o maestría _____

Formación complementaria _____

Experiencia laboral previa (incluye horas, semanas, meses, años) _____

Experiencia docente previa (incluye horas, semanas, meses, años) _____

Tabla 3. Formación y experiencia

El bloque cuatro, que anteriormente era solo una desiderata de escuela, ahora está centrado en las preferencias del profesor en formación a la hora de realizar las prácticas y se pide que se especifiquen los diferentes tipos de centros, cursos, localización e incluye espacios para que el alumno pueda presentar alguna otra opción no considerada.

Ten en cuenta que dependiendo del centro habrá más o menos opciones, pero saber lo que deseas puede ayudar a tu tutor.

Marca solo un óvalo.

- Enseñanza a niños
- Enseñanza a adolescentes
- Enseñanza formal
- Enseñanza informal
- Curso intensivo
- Curso extensivo

Materias o el área de enseñanza (gramática, cultura, conversación, etc.) _____

Formato de enseñanza

Marca solo un óvalo.

- Presencial
- Online
- Híbrida
- Otro: _____

Otra información que quieras aportar a tu preferencia sobre la enseñanza _____

Tabla 4. Preferencias en cuanto a los cursos

El último bloque (Tabla 5), totalmente nuevo, destinado a que el profesor en formación aporte sus objetivos formativos, específicamente en relación con la profesión, es el que puede recoger la información más relevante para el tutor de prácticas. Además, este bloque obliga al profesor en formación a iniciar un proceso de reflexión que le ha de ayudar en su implicación en el proceso formativo que se desarrolla a través de las prácticas, según sus necesidades y objetivos formativos.

Esta parte está centrada en ti como docente y en tus expectativas, tómate tu tiempo antes de contestar.
Tus objetivos formativos en general son...
Tus fortalezas son...
¿De qué forma piensas que puedes ampliar esas fortalezas?
Tus carencias o áreas de oportunidad son...
En relación con la observación: cómo han sido tus experiencias previas si ya has sido observado; si es la primera vez, qué esperas de estas observaciones
Tus objetivos específicos para esta estancia en el centro de prácticas son...
Tus objetivos profesionales a corto plazo son...
Tus objetivos profesionales a medio plazo son...
Tus objetivos profesionales a largo plazo son...
¿Te atreves a describirte con relación a la profesión? Como sugerencia puedes comenzar con: “Para mí un profesor de ELE es (como)...”
¿De qué modo crees que estas prácticas serán importantes para tu formación docente?

Tabla 5. En relación con tu desarrollo profesional

Tal como se puede apreciar a través de las fichas elaboradas a partir de la información aportada por los informantes, estas han pasado de ser documentos de recogida de información a documentos formativos al invitar al profesor en formación a que inicie un proceso reflexivo antes ya de visitar o contactar con su tutor (puede verse la versión completa de la ficha en el anexo).

5 Conclusiones

Las conclusiones obtenidas en esta fase inicial del proyecto nos muestran la buena predisposición de todos los agentes implicados en la realización de las prácticas curriculares por mejorar las fichas de recogida de información y los protocolos de traspaso de información del centro formativo al centro de prácticas. Específicamente, en relación con los objetivos que nos habíamos planteado, podemos afirmar que hemos podido recoger datos suficientes sobre las necesidades informativas de coordinadores, tutores y profesores en formación (tal como se muestra en el apartado 4). Además, esta información ha podido ser plasmada en fichas de trabajo para los profesores en

formación, que han sido distribuidas durante el último trimestre del curso 20-21, con el objetivo de que los tutores pudieran disponer de información suficiente antes del inicio de las prácticas. Con todo ello se espera haber podido agilizar la incorporación de los profesores en formación a los centros de prácticas y haber facilitado que los tutores adecuaran las actividades que se han de realizar durante la estancia en el centro a los diferentes perfiles formativos y laborales de los futuros docentes. También se ha de mencionar que las fichas de que disponemos ahora han pasado de ser fichas informativas, en las que solo se recogían datos sobre los profesores en formación y su desiderata, a fichas formativas. Esto es así por la invitación que se hace al profesor en formación a que inicie un proceso de reflexión antes de incorporarse al centro de prácticas centrado en los aspectos relacionados con sus expectativas, objetivos formativos y profesionales.

En el momento en el que nos encontramos del proyecto se está procediendo al análisis de la experiencia de uso de las fichas elaboradas durante la segunda fase para poder redefinirlas para próximos cursos si fuera necesario. Además, esperamos poder analizar el impacto de los nuevos protocolos de acogida derivados del uso de las nuevas fichas en relación con el grado de satisfacción de los agentes implicados y su posible relación con su desarrollo profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Battle, J. y Mañas, I. (2021). La interacción entre profesor y alumnos en el aula de ELE: preferencias de uso en función de la experiencia y el contexto de enseñanza. *MarcoELE*, 33, 1-17
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education*. Londres: Bloomsbury.
- Cohen, E., Hoz, R. y Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: A review of empirical studies. *Teaching Education*, 24(4), 345-380. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.711815>.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.
- Esteve, O., Melief, K. y Alsina, À. (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Farrell, T.S.C. (2013). *Reflective Teaching*. Alexandria, VA: TESOL International Association.
- García, B. y Tirado, A. (2023). La asignatura de prácticas en la oferta formativa de ELE: estado actual. En E. Álvarez García y M. Villayandre Llamazares (Ed.), *Creatividad, innovación y diversidad en la enseñanza del español como LE/L2* (pp. 233-246). León: Universidad de León.
- González Argüello, V., Montes Hernández, A. y Ramos Méndez, C. (2021). *Análisis de necesidades de coordinadores y tutores de prácticas* [Comunicación]. IX Congreso Internacional de Hispanistas del Benelux. Universidad de Amberes, Amberes, Bélgica.
- González Argüello, V. y Montmany Molina, B. (2020). De dónde venimos y hacia dónde vamos en la formación de profesores de español como lengua extranjera. *REGIT: revista de estudos de gestão, informação e tecnologia*, 14(2) 89-101.
- Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Alcalá de Henares: Dirección Académica del IC. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm.
- Körrkö, M., Kyro-Ämmälä O. y Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198-206.
- Lacorte, M. y Reyes-Torres, A. (2021). *Didáctica del español como 2/L en el siglo XXI*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Language and Cultural Encounters (LCE) (2018). *Entrevista a Álvaro García Santa-Cecilia*. Sevilla. Recuperado de <https://lcesevilla.com/2018/02/20/jane-arnold-entrevista-a-alvaro-garcia-santa-cecilia-conferencia-inaugural-enele-2018-encuentro-desarrollo-profesional-en->

[ele/](#).

Lorenzo, J. y Arias, J.M. (2011). Los coordinadores de prácticas como supervisores del prácticum. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 219-235.

Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Nueva York: Basic Books.

ANEXO

[Ficha: Información del profesor en formación](#)

Innovación docente en tiempos de COVID-19: estudio comparativo de las creencias de profesores y alumnos de ELE ante la educación a distancia

Giulia Nalesso
Università degli Studi di Padova

1 Introducción

La declaración de pandemia por COVID-19, establecida por la Organización Mundial de la Salud (OMS) el 11 de marzo de 2020, decretó la limitación de la movilidad de las personas y, como consecuencia, todos los países del mundo comenzaron a aplicar medidas de control para contrarrestar los efectos del virus. Las universidades y las escuelas de todos los niveles fueron obligadas a suspender los procesos de enseñanza-aprendizaje en su modalidad presencial y asegurar su continuidad en formato virtual. Se cambiaron así de forma urgente los métodos didácticos “tradicionales” por una enseñanza remota de emergencia dada la rapidez con la que se tuvo que cerrar las aulas e implementar la enseñanza a distancia (ED):

In contrast to experiences that are planned from the beginning and designed to be online, emergency remote teaching (ERT) is a temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances. It involves the use of fully remote teaching solutions for instruction or education that would otherwise be delivered face-to-face or as blended or hybrid courses and that will return to that format once the crisis or emergency has abated. The primary objective in these circumstances is not to re-create a robust educational ecosystem but rather to provide temporary access to instruction and instructional supports in a manner that is quick to set up and is reliably available during an emergency or crisis. When we understand ERT in this manner, we can start to divorce it from “online learning” (Hodges *et al.* 2020).

En tales condiciones, fue —y sigue siendo— esencial una dosis de voluntarismo por parte de los docentes, quienes convirtieron sus hogares en aulas improvisadas y cambiaron su cotidiana labor que antes solía desarrollarse en aulas físicas con alumnos en presencia. Se reveló necesario ajustar y optimizar los recursos proporcionados al alumnado para alcanzar una válida acción docente y comunicación entre los actores de los procesos de aprendizaje (Casero y Sánchez 2022). De hecho, la enseñanza virtual —forzada, en este caso, por la pandemia— destacó que las actividades didácticas en línea son un desafío en la educación universitaria nacida como presencial (Freire y Rodríguez 2022). Para ello, sería también importante adoptar medidas para la obtención de una certificación de la competencia digital docente (Durán, Prendes y Guriérrez 2019).

En lo que se refiere a los estudiantes, asistieron igualmente a una modificación de lo que conocían como proceso de aprendizaje, ya que “sumaron a la incertidumbre propia de la extraordinaria situación, la de tener que enfrentarse y adaptarse a una modalidad telemática que exigía de ellos mayor compromiso y disciplina” (Pérez López, Vázquez Atochero y Cambero Rivero 2021, 332).

Sin embargo, antes de la crisis sanitaria, las posibilidades de la enseñanza remota, las plataformas *e-learning* y el uso masivo de las TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) habían revolucionado el entorno educativo —enriqueciéndolo—, el acceso al aprendizaje y los roles de enseñantes y discentes:

[...] estas herramientas engrandecen la calidad del proceso educativo, y permiten la superación de barreras de espacio y tiempo, una mayor comunicación e interacción entre el profesorado y el alumnado, una participación activa en el proceso de construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo de habilidades (Pizarro y Cordero 2013, 278).

En efecto, un estudio reciente sobre el uso y las actitudes de aprendientes y docentes hacia los recursos digitales en la universidad italiana ha destacado que

Según el profesorado entrevistado, las TIC aportan una serie de ventajas a las dinámicas de clase: (i) facilitan el trabajo en grupo y la colaboración; (ii) optimizan el tiempo y la comunicación; y (iii) fomentan el interés y la motivación en los alumnos. [...] los aprendices han contestado de manera muy parecida (Nalesso 2021, 807).

En todo caso, se trata de la combinación de procesos presenciales y virtuales ya que, si se elimina el componente presencial, no siempre el resultado es positivo; por ejemplo, la sola interacción asíncrona impacta la vida del estudiante, la enseñanza que se da de forma continua lejos del lugar del aprendizaje y sin intercambios directos no puede generar la misma experiencia personal¹.

Asimismo, hay que considerar que los docentes de centros presenciales no siempre están preparados para dar clase exclusivamente en entornos virtuales pese al gran uso de las TIC que se hacía ya antes de la pandemia, pues no es lo mismo dar un curso en presencia y uno por videoconferencia o en remoto. A este propósito, debido a la percepción del inminente cambio hacia lo virtual, algunos investigadores analizaron las opiniones de alumnos de universidades presenciales sobre las clases en línea poniendo de relieve que

las aulas virtuales, en los casos analizados, se conciben principalmente como espacios digitales complementarios de la docencia presencial [...] hemos de concluir que es necesario desarrollar políticas institucionales desde la propia universidad para estimular no solo la creación y uso de estos entornos digitales, sino –y sobre todo– impulsar prácticas de metodologías didácticas y evaluativas que sean organizativa y pedagógicamente innovadoras (Area Moreira, San Nicolás Santos y Sanabria Mesa 2018, 190-191).

En efecto, se abordó el tema de la transición hacia lo digital —entre otros— en “Hacia la universidad digital: ¿dónde estamos y a dónde vamos?” (Area Moreira 2018), donde los autores se dieron cuenta de que las instituciones universitarias estaban moviéndose hacia un modelo didáctico basado tanto en la interacción directa y presencial docente-alumno como en la progresiva toma de protagonismo de herramientas digitales y clases a distancia. Se plantearon, entonces, las siguientes preguntas: “¿Hacia dónde debiera evolucionar la educación universitaria? ¿Qué sentido pedagógico tiene la entrada de la digitalización en la enseñanza universitaria? ¿Cómo transforma la tecnología la profesionalidad docente, lo que debe aprender el alumnado, o los entornos y las metodologías de eLearning?” (*ibid.*, 25), afirmando que había que compartir “unas mismas coordenadas o premisas teóricas que [...] quieren impulsar un cambio de paradigma pedagógico con relación a la docencia universitaria en la sociedad digital” (*ibid.*, 27). Con todo esto, no hay que olvidar “la comprensión pedagógica de su

¹ Véase a este propósito el trabajo de Galindo *et al.* (2020), que plantea una serie de recomendaciones relacionadas con la enseñanza remota de emergencia destinadas a favorecer procesos didácticos que sean significativos.

rol [del hecho digital] e impacto en los procesos educativos” (Barberà-Gregori y Suárez-Guerrero 2021, 33).

Por último, debería tenerse en cuenta que este cierre provocado por el confinamiento destacó la desigualdad de oportunidades de seguimiento de las clases en función de los recursos de los que disponen los estudiantes. La población estudiantil no es un grupo homogéneo, en particular si tenemos en cuenta la composición familiar, los niveles educativos y de renta de los padres, a saber, del capital sociocultural y económico de las familias, sobre todo de las que tienen un nivel bajo (Cabrera 2020; Cabrera, Pérez y Santana 2020). Varios organismos internacionales subrayaron que las personas más afectadas por este confinamiento fueron “los más alejados de la cultura escolar, que pasa a ser también una cultura digital, la cultura escolar de la era digital” (Beltrán Llavador *et al.* 2020 *apud* Pérez López, Vázquez Atochero y Cambero Rivero 2021, 94). A este respecto, queremos corroborar o refutar la hipótesis según la cual el contexto familiar incidiría en la equidad educativa, es decir, que el nivel de educación de los padres afecta a la disponibilidad de equipamiento tecnológico y a la posibilidad de seguimiento de la ED.

En definitiva, la crisis sanitaria ha abierto muchos interrogantes sobre el futuro de la educación; por tanto, analizar la calidad de la enseñanza remota y las dificultades personales y académicas que han enfrentado los estudiantes puede servir para que docentes, instituciones y autoridades planteen nuevos escenarios educativos conscientes de la realidad socioeconómica en la que viven.

2 Objetivos

Este trabajo busca analizar la enseñanza remota implementada como consecuencia de la suspensión de las clases en presencia durante el periodo de confinamiento causado por la crisis de COVID-19 y el impacto que ha tenido en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE).

Se ha entrevistado a profesores y aprendientes de centros educativos presenciales italianos de distintos niveles con los siguientes objetivos:

1. identificar los modelos de ED impartidos y recibidos;
2. conocer la valoración que hacen estudiantes y docentes de estos modelos;
3. analizar la incidencia del contexto personal y familiar del estudiantado en la equidad digital.

Para ello, se ha realizado un estudio mixto que combina métodos cualitativos y cuantitativos desde una perspectiva que tiene en cuenta la realidad sociocultural italiana centrándose en el masivo uso de las herramientas digitales y las clases virtuales que han sustituido la modalidad presencial de los procesos educativos. Los resultados indicarán, además, si tales acciones permiten un rendimiento académico satisfactorio y colaborativo procedente de una didáctica centrada en el alumno como plantea el *Marco común europeo de referencia (MCER)* (Consejo de Europa 2002).

3 Metodología

3.1 Recogida de datos

El estudio se ha llevado a cabo por medio de los datos extraídos de dos cuestionarios suministrados a aprendientes y enseñantes de ELE en Italia, diseñados *ad*

hoc con la herramienta Formularios de Google que posibilita el envío masivo y una rápida retroalimentación en línea de tales datos.

Para obtener la información necesaria al cotejo entre diferentes contextos educativos, se han enviado los cuestionarios durante el mes de junio de 2021 (después del cierre de los cursos del año académico 2020/2021), a través del correo electrónico y se han publicado en grupos Facebook de estudiantes universitarios y de miembros del grupo-docente de distintos tipos de centros escolares (enseñanza primaria, enseñanza secundaria, enseñanza superior).

Tras una breve presentación de la investigación, ambos cuestionarios contenían preguntas de selección múltiple o escala tipo Likert cuyo objetivo era recoger datos sobre:

1. los modelos de ED adoptados (qué tipo de modalidad didáctica y de interacción con los estudiantes se han propuesto en los centros, qué herramientas digitales se han utilizado, etc.);
2. la valoración de estudiantes y docentes de estos modelos (cuánto esfuerzo ha requerido la preparación de la asignatura, qué nivel de satisfacción tienen con las medidas adoptadas, qué modelo es mejor para el futuro, etc.);
3. el cuestionario dirigido a los aprendientes presentaba también preguntas para adquirir información sociocultural (quiénes son, de qué recursos disponen, dónde viven y con quién, cuál es el nivel de estudios de los padres, etc.).

3.2 Características de la muestra

La muestra estudiantil se compone de 47 estudiantes universitarios matriculados en titulaciones en Lenguas Extranjeras de grado (55 %) y de máster (45 %). El 96 % de los encuestados tiene una edad que va desde los 19 a los 25 años; el resto de la muestra tiene más de 30 años. Teniendo en cuenta estos datos, no es de extrañar que el 75 % viva en el hogar familiar frente a los que residen en una vivienda propia (6 %) o compartida (19 %).

Por su parte, los docentes suman un total de 49 profesionales. El 57 % trabaja en institutos de educación secundaria, el 6 % en escuelas de enseñanza primaria y el 35 % es profesorado universitario. La mayoría de los profesores (88 %) da clase de lengua – dentro de este conjunto hay quien enseña también traducción (51 %), cultura (19 %) o literatura (30 %)–; los demás imparten cursos de literatura (8 %) o de conversación (4 %).

4 Análisis: resultados y discusión

La discusión de los resultados se desarrolla agrupando las preguntas de los cuestionarios según los tres objetivos fijados:

1. modelo de enseñanza a distancia;
2. valoración de la enseñanza a distancia;
3. incidencia del contexto personal y familiar en la equidad educativa.

Cabe señalar que, dado que los alumnos entrevistados son estudiantes universitarios, parece interesante analizar por separado las respuestas de los profesores de este nivel sobre ciertas cuestiones, como se verá a continuación.

Los Gráficos 1 y 2 presentan dos cuestiones preliminares que hemos tenido en cuenta a la hora de realizar esta investigación: con qué frecuencia se empleaban los recursos digitales antes del confinamiento y qué importancia tienen como apoyo

didáctico según los entrevistados a fin de realizar un cotejo con las nuevas medidas adoptadas.

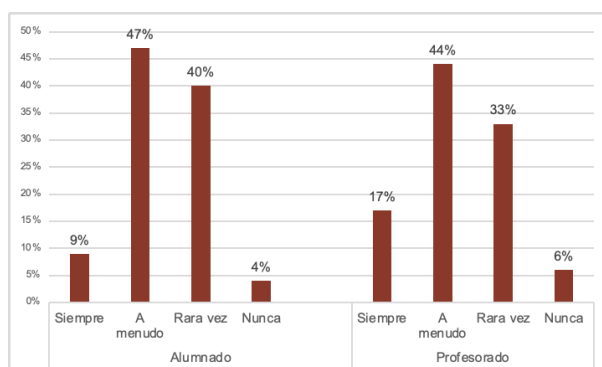


Gráfico 1. ¿Con qué frecuencia se empleaban los recursos digitales antes del confinamiento?

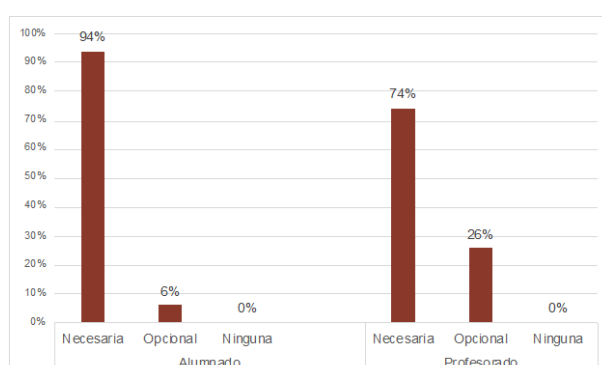


Gráfico 2. ¿Qué importancia tienen los recursos tecnológicos como apoyo didáctico?

Como se puede observar en el Gráfico 1, el 9 % de los aprendientes afirma que el uso de recursos digitales era habitual en los cursos antes del confinamiento; el 47 % considera que los usaban con frecuencia; el 40 % señala que se recurría raramente a las TIC; y el 4 % declara que nunca se empleaban. Es posible que esta situación chocase con sus expectativas, ya que consideran que las herramientas digitales son necesarias en los procesos de aprendizaje, por lo que puede que hubieran preferido un uso más constante.

Los docentes, sin distinción del contexto laboral, creen que los recursos tecnológicos son importantes en la didáctica. En el ámbito universitario, los profesores confirman las respuestas del estudiantado sobre la frecuencia de empleo de las TIC: el 17 % ha indicado que las empleaba siempre; el 44 %, a menudo; el 33 %, rara vez; y el 6 %, nunca. En el conjunto general, la respuesta más difundida es “a menudo” (53 %) seguida por “siempre” (35 %).

4.1 Modelo de enseñanza a distancia

El Gráfico 3 muestra cuáles han sido las modalidades de didáctica e interacción que se han propuesto en los distintos centros, entre las cuales los alumnos podían marcar más de una opción. El 68 % de los estudiantes señala que ha recibido clase a través de videoconferencias o videotutoriales y que las interacciones con los docentes han sido tanto síncronas como asíncronas. La mitad apunta que solo se ha utilizado la modalidad síncrona mientras que el 11 %, exclusivamente la asíncrona. Resulta extraño que un

informante haya declarado que en su universidad no se ha impartido ningún tipo de ED, vistos el confinamiento y la suspensión de las clases presenciales.

Las herramientas más empleadas han sido las presentaciones multimedia (96 %), así como las plataformas educativas como Moodle (89 %) y las videoconferencias (70 %). Al contrario, se han empleado en menor medida videos y videotutoriales (23 %), redes sociales, blog o chat (21 %) y otros programas educativos (8 %).

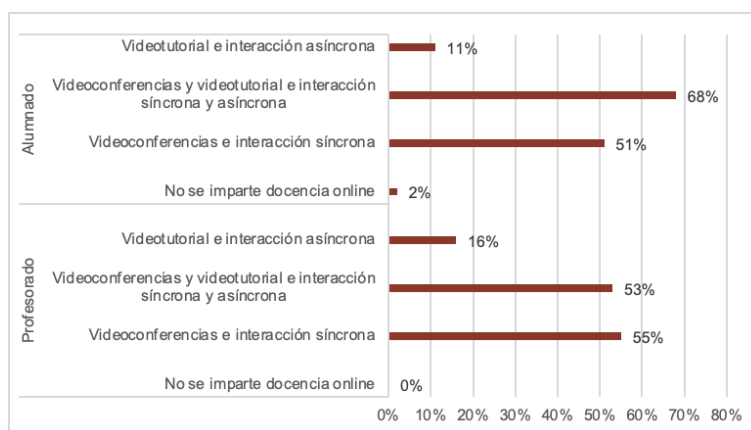


Gráfico 3. ¿Qué modalidad de educación a distancia e interacción con los estudiantes se ha propuesto en el centro?

Como se ve en el Gráfico 3, los profesores confirman las respuestas de los estudiantes indicando que la docencia remota se ha impartido sobre todo a través de la interacción síncrona (55 %). En cuanto a las herramientas digitales que han empleado durante el confinamiento, los docentes han declarado que se ha hecho un uso masivo de videoconferencias para interactuar con los estudiantes (90 %) y de archivos multimedia (67 %). Los docentes han seleccionado las mismas opciones en todos los niveles educativos, subrayando el uso de conferencias en directo y de tutoriales colgados para su posterior visión.

En lo que se refiere a la confianza que tienen los enseñantes al emplear estos medios (Gráfico 4), el 60 % del alumnado cree que es buena, el 36 % regular y el 4 % mala. De la misma manera, el 61 % del profesorado declara que sabe manejar bien las TIC, el 35 % ha contestado regular y el 4 % opina que no tiene mucha seguridad; dentro de este grupo, los docentes universitarios perciben una confianza buena (83 %) o regular (17 %).

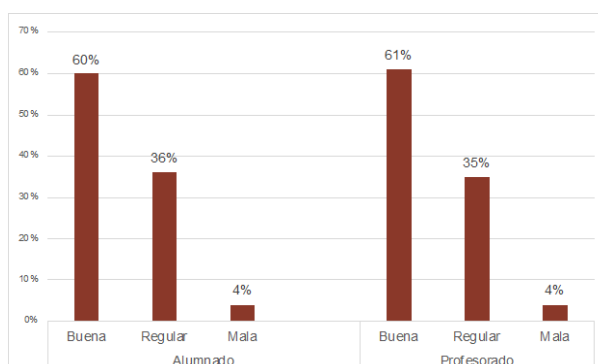


Gráfico 4. ¿Cuánta confianza sienten los profesores al manejar estos medios frente al grupo-clase?

4.2 Valoración de la enseñanza a distancia

En general, los estudiantes se consideran satisfechos con el modelo de enseñanza adoptado en su universidad, puesto que solo el 6 % ha dicho que no se siente así. Posiblemente, si bien se trate de una conclusión parcial, el nivel de satisfacción se debe al hecho de que los docentes han consensuado con ellos ciertas decisiones académicas (Gráfico 5), aunque en lo que se refiere al intento de adaptar la ED a la situación personal el mayor porcentaje de los alumnos no está de acuerdo ni en desacuerdo con la afirmación “Los docentes han adaptado la enseñanza virtual a las circunstancias personales de los estudiantes” (Gráfico 6)². Parece, por tanto, que las nuevas medidas han permitido un rendimiento académico satisfactorio y colaborativo.

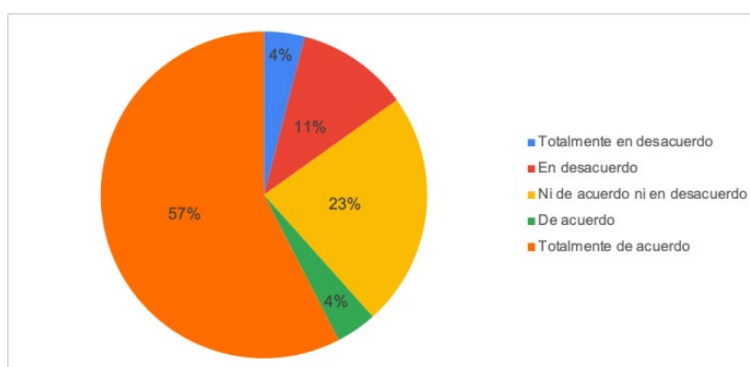


Gráfico 5. Los docentes han consensuado de alguna forma con los estudiantes las decisiones académicas

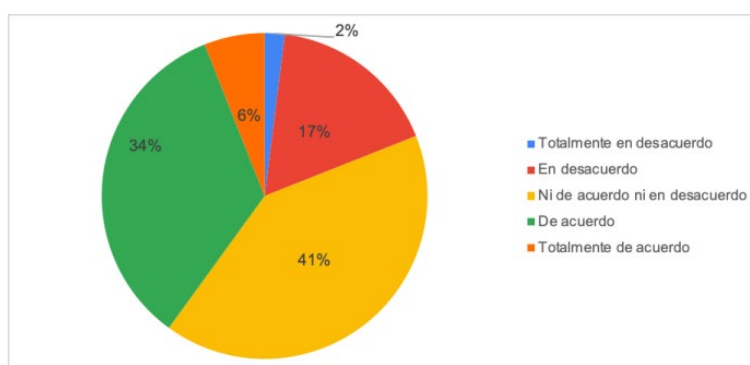


Gráfico 6. Los docentes han adaptado la enseñanza virtual a las circunstancias personales de los estudiantes

Por otra parte, el análisis del Gráfico 7 refleja que el 69 % de los docentes está satisfecho con las medidas aplicadas por los centros. Igualmente, si tenemos en cuenta solo las respuestas de los profesores universitarios, se observa que un tercio de ellos no se considera satisfecho mientras que la mayoría (67 %) sí, por lo que la valoración cambia con respecto a la de los alumnos (que, recordamos, son universitarios, por lo que nos parece interesante contrastar los datos de enseñantes y aprendientes del mismo nivel educativo).

² Este resultado se relaciona con la cuestión de la adecuación de las instituciones a la situación personal de los estudiantes y de la incidencia del contexto individual en la equidad digital, que se analizará en el próximo apartado.

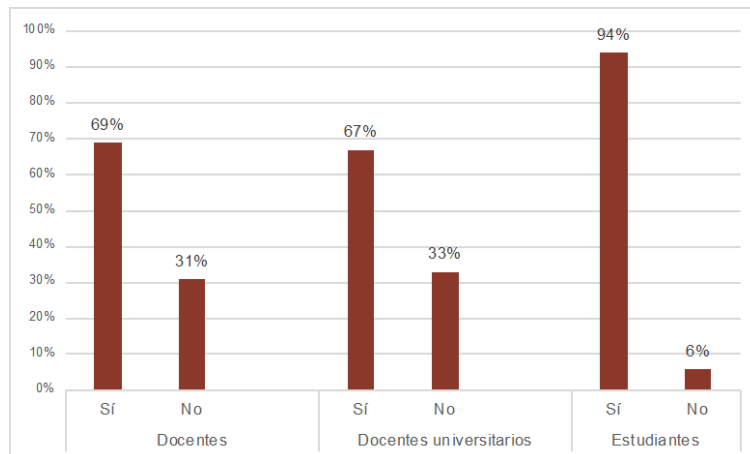


Gráfico 7. Grado de satisfacción con el modelo de enseñanza adoptado

El Gráfico 8 ilustra que, tras la experiencia de ED durante el confinamiento, el 60 % de los estudiantes cree que el mejor método de enseñanza-aprendizaje para el futuro es un método mixto que abarque tanto la modalidad presencial como la virtual síncrona y asíncrona. Junto a las clases presenciales, el 22 % asevera que sería mejor mantener solo la modalidad virtual síncrona mientras que el 8 % se decanta por la asíncrona. Un último grupo (8 %) preferiría volver a la enseñanza tradicional en presencia y solo una persona optaría exclusivamente por la clase remota.

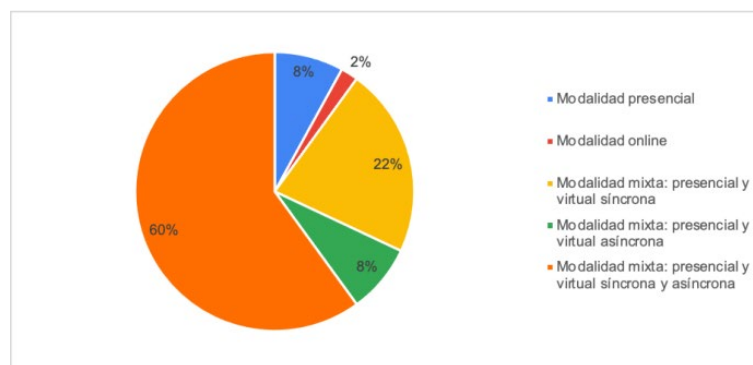


Gráfico 8. ¿Qué modelo de enseñanza-aprendizaje es mejor para el futuro? (estudiantes)

Por su parte, las creencias de los profesores son diferentes (Gráfico 9), ya que un poco más de la mitad (53 %) querría regresar a las clases presenciales y al 47 % le parecería útil mantener las modalidades mixtas, indicando junto a la presencial tanto la virtual síncrona (12 %) como la asíncrona (6 %) o bien las dos (29 %). Sin embargo, nadie apuesta por la exclusiva enseñanza en remoto.

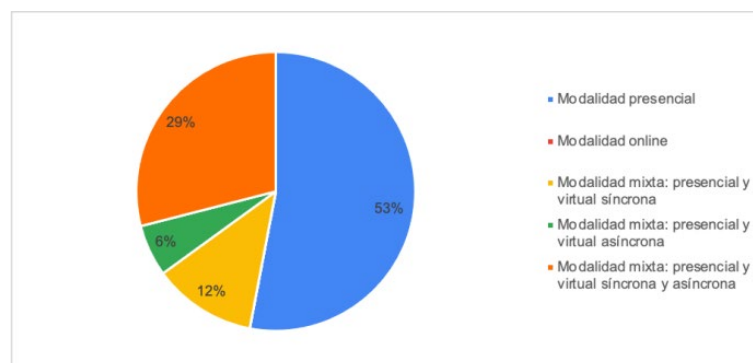


Gráfico 9. ¿Qué modelo de enseñanza-aprendizaje es mejor para el futuro? (docentes)

El Gráfico 10 recoge un desglose pormenorizado de estos datos, en el que se analizan las actitudes de los docentes en función de su contexto laboral. Los enseñantes de primaria responden que la mejor opción para el futuro es la mixta presencial y virtual, tanto síncrona como asíncrona. Los de secundaria de manera unánime descartan la ED, prefiriendo la didáctica presencial. En el ámbito universitario, algo más de la mitad de la muestra (56 %) opta por las clases en presencia.

En este último grupo una persona ha comentado que el mantenimiento de la modalidad mixta va a ser una elección obligada. Asimismo, otro profesor cree que la enseñanza presencial es mejor, pero ha comprobado que los alumnos han asistido a las clases virtuales con interés y han estudiado mucho, obteniendo un buen rendimiento a final de curso. Esto podría sugerir que, a pesar de todo, el interés por estudiar se revela decisivo en el éxito de los aprendientes y de la didáctica. Sin embargo, cabría tener en cuenta también que muchos profesores consideran que las notas altas durante este periodo se deben, en parte, a que los criterios de exigencia se relajaron respecto de los cursos anteriores.

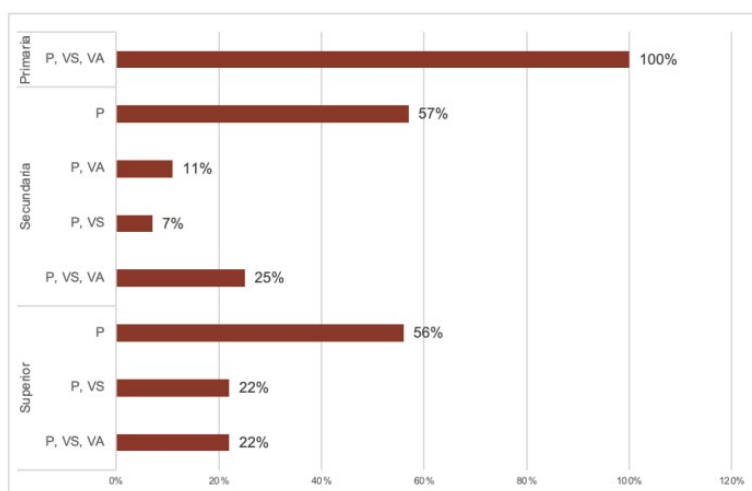


Gráfico 10. Opiniones de los docentes sobre el mejor modelo de enseñanza-aprendizaje para el futuro (P = presencial, VS = virtual síncrona, VA = virtual asíncrona)

El análisis de estos datos lleva a otra cuestión abierta: la posibilidad de sustituir las clases presenciales con las virtuales. El Gráfico 11 muestra que las opiniones de los aprendientes son variadas: la mitad supone que es posible, pero un buen número defiende que no lo es y otros todavía no tienen una posición marcada al respecto.

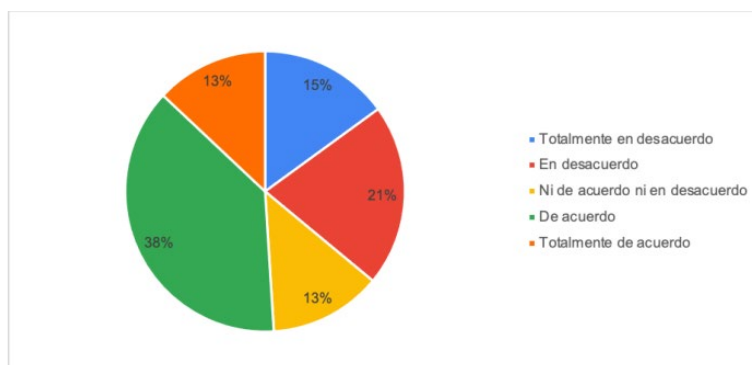


Gráfico 11. Las clases virtuales pueden sustituir a las presenciales (estudiantes)

Como muestra el Gráfico 12, el 47 % no sabría decir si ha aprendido más a través de la ED, mientras que el 36 % está más o menos de acuerdo con la afirmación “Estoy aprendiendo más con esta modalidad de enseñanza” y el 17 % disiente.

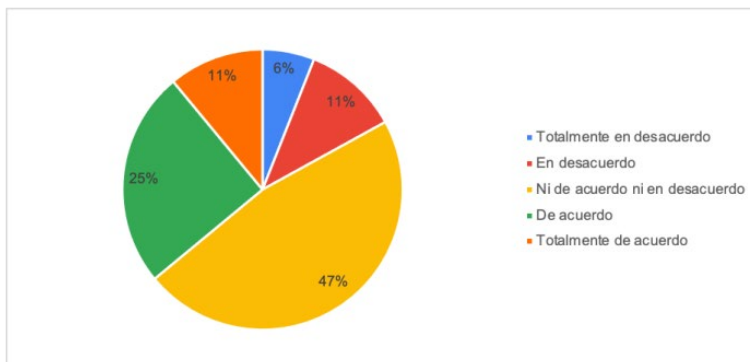


Gráfico 12. Estoy aprendiendo más con esta modalidad de enseñanza (estudiantes)

Según el Gráfico 13, la opinión de los docentes se presenta más definida, ya que el 88 % no está de acuerdo con la posibilidad de sustituir las clases presenciales con las virtuales: nadie cree que sea factible. Asimismo, solo el 10 % piensa que el grupo-clase ha aprendido más a través de la enseñanza remota, como señala el Gráfico 14.

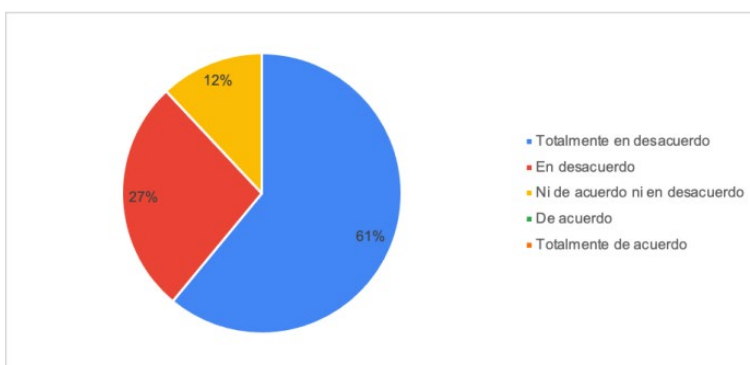


Gráfico 13. Las clases virtuales pueden sustituir a las presenciales (docentes)

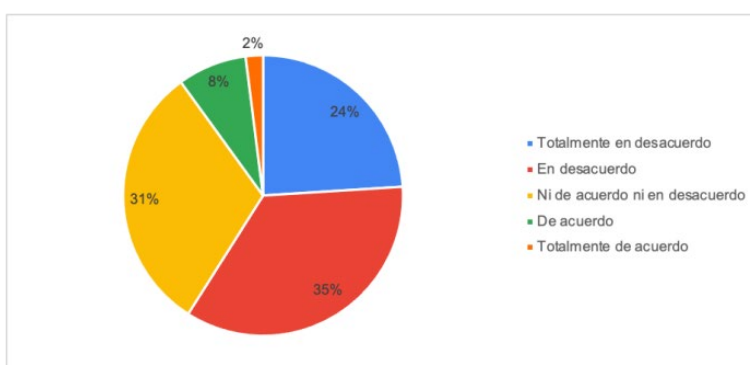


Gráfico 14. Los alumnos aprenden más con esta modalidad de enseñanza (docentes)

En lo que atañe al esfuerzo implicado por la ED en la preparación de la asignatura, el 43 % de los estudiantes cree que les ha costado más. Es más, la mitad de ellos declara que ha sido sobrecargada de tareas (Gráfico 15).

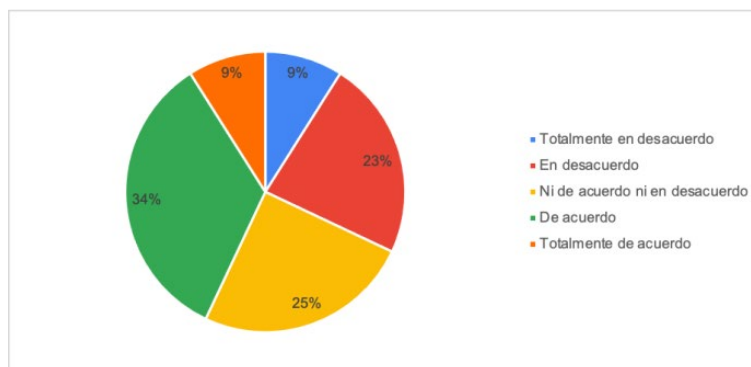


Gráfico 15. La enseñanza virtual ha requerido un mayor esfuerzo para la preparación de la asignatura (estudiantes)

De nuevo, los docentes son más acordes (Gráfico 16): casi todos afirman que este modelo didáctico les ha requerido más trabajo que el tradicional. El 95 % del grupo ha indicado que estaba de acuerdo, o totalmente de acuerdo, con la afirmación “La enseñanza virtual ha requerido un mayor esfuerzo para la preparación de la asignatura”.

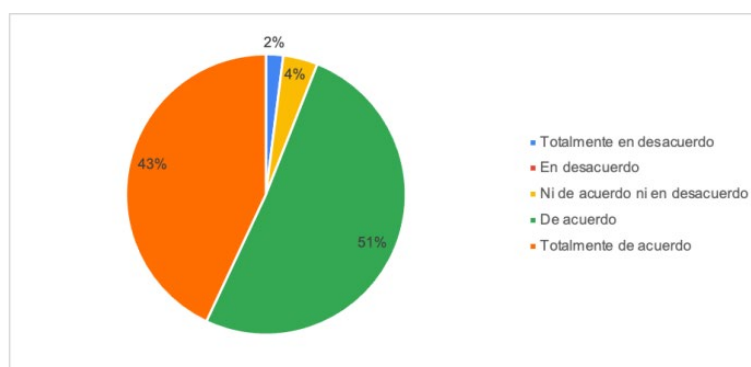


Gráfico 16. La enseñanza virtual ha requerido un mayor esfuerzo para la preparación de la asignatura (docentes)

4.3 Incidencia del contexto personal y familiar en la equidad educativa

Según las respuestas a la pregunta “¿De qué equipamiento tecnológico dispones?”, nadie tuvo problemas a la hora de conectarse a las clases debido a la falta de conectividad en casa, ya que todos han declarado disponer por lo menos de un tipo de acceso a Internet: fibra óptica (51 %), ADSL (40 %), datos del *smartphone* (53 %).

En cuanto a los recursos utilizados, los aprendientes poseen los siguientes dispositivos personales: *smartphone* (87 %), ordenador (85 %), tableta (34 %). Por su parte, algunos han compartido el ordenador (19 %) o la tableta (8 %) con otros miembros de la familia (todos ellos viven en la casa familiar), pero disponían también de un dispositivo propio.

Al tener en cuenta la situación laboral, el 62 % es solo estudiante mientras que el 38 % también trabaja. Sin embargo, el análisis de los datos no parece mostrar una incidencia de este factor en la posibilidad de seguimiento de la ED.

Asimismo, la formación de los padres no afecta a la equidad educativa, ya que, cruzando los datos personales recogidos con los niveles de estudios de las familias, parece que no existe una influencia en las posibilidades de acceso al aprendizaje de los estudiantes: todos tienen los recursos necesarios para poder asistir a los cursos en línea.

5 Conclusiones

El doble análisis realizado ha permitido, por un lado, describir los mecanismos didácticos aplicados en ELE en Italia a partir del confinamiento, esto es, la creatividad y las innovaciones que los docentes han llevado al aula, o mejor al campus virtual, para desarrollar su planificación didáctica en la situación de emergencia sanitaria. Por otro lado, ha dado cuenta de las actitudes del profesorado y alumnado sobre dichas técnicas observando los efectos que han surtido en centros escolares presenciales.

El modelo de ED, tanto en el ámbito escolar como en el universitario, se ha basado en videoconferencias o videotutoriales y en la interacción síncrona docente-estudiante en la mayoría de los casos. Las herramientas más empleadas son las presentaciones multimedia y las plataformas educativas, recursos que los profesores han sabido manejar bastante bien según los entrevistados de ambos grupos.

Pese a que la preparación de la asignatura les haya supuesto un mayor esfuerzo, los estudiantes están satisfechos con las medidas adoptadas y afirman que las universidades han intentado adaptarse a sus circunstancias personales, por lo que los procesos didácticos se han centrado en el alumno permitiéndole un rendimiento académico satisfactorio y colaborativo (*MCER* 2002). La valoración de los enseñantes cambia, ya que en el conjunto general los que se consideran satisfechos cubren el 69 % mientras que en el contexto universitario son un tercio.

Tras esta experiencia muchos estudiantes indican que el mejor método para el futuro es el mixto presencial y virtual porque daría la posibilidad a todos los estudiantes de seguir las clases. En efecto, la mitad de ellos cree que la enseñanza remota puede sustituir a la presencial, pero un buen número supone que no es posible. Además, consideran que las herramientas digitales son necesarias en los procesos de aprendizaje y habrían preferido un uso más consistente ya antes del confinamiento. Al contrario, la mayoría de los profesores universitarios volvería a la didáctica en presencia y algunos mantendrían la modalidad mixta. Cabe señalar que los enseñantes, aunque prefieran la didáctica tradicional, se han dado cuenta de que el mantenimiento de la modalidad mixta va a ser obligado y que los alumnos han asistido a las clases virtuales con interés y, por ende, la motivación es la base del buen éxito de la didáctica, cualquiera que sea la modalidad. Por su parte, los docentes de primaria defienden la utilidad de los métodos mixtos síncronos y asíncronos, mientras que los de secundaria tienen opiniones muy variadas al respecto. De todas formas, todo tipo de docente asevera que la exclusiva docencia remota no es factible descartando unánimemente la ED como mejor método para el futuro.

En lo que se refiere a la incidencia del contexto personal y familiar en la equidad educativa, por lo menos en el grupo entrevistado, no se ha corroborado la hipótesis de que en aquellos hogares donde los padres poseen estudios superiores la disponibilidad de equipamiento tecnológico y la posibilidad de seguimiento de la ED sean mejores con respecto a los hogares en los que el padre o la madre (o ambos) tiene estudios de un nivel inferior o no los tiene.

Como líneas futuras de trabajo, sería interesante cruzar más datos, por ejemplo, en función de la asignatura impartida o de otros condicionantes sociales. También se podría considerar la otra cara de este mismo tema, es decir, qué ocurre o cómo se compara lo que ha pasado en Italia con otros países.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Area Moreira, M. (2018). Hacia la universidad digital: ¿dónde estamos y a dónde vamos? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 25-30. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.2.21801M>.
- Area Moreira, M., San Nicolás Santos, M.B. y Sanabria Mesa, A.L. (2018). Las aulas virtuales en la docencia de una universidad presencial: la visión del alumnado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 179-198. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.2.20666>.
- Barberà-Gregori, E. y Suárez-Guerrero, C. (2021). Evaluación de la educación digital y digitalización de la evaluación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 33-40. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.30289>.
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE. Especial, COVID-19*, 13(2), 114-139. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>.
- Cabrera, L., Pérez, C.N. y Santana, F. (2020). ¿Se incrementa la Desigualdad de Oportunidades Educativas en la Enseñanza Primaria con el Cierre Escolar por el Coronavirus? *International Journal of Sociology of Education, Special Issue: COVID-19 Crisis and Socioeducative Inequalities and Strategies to Overcome them*, 27-52. <https://doi.org/10.17583/rise.2020.5613>.
- Casero Béjar, M.O. y Sánchez Vera, M.M. (2022). Cambio de modalidad presencial a virtual durante el confinamiento por Covid-19: percepciones del alumnado universitario. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 243-260. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30623>.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ Anaya. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/marco/cvc_mer.pdf.
- Durán, M.C., Prendes, M.P.E. y Guriérrez, I.P. (2019). Certificación de la Competencia Digital Docente: propuesta para el profesorado universitario. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 187-205. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.22069>.
- Freire, T., y Rodríguez, C. (2022). The Transformation to an Online Course in Higher Education Results in Better Student Academic Performance. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 299-322. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.31465>.
- Galindo, D., García, L., García Sánchez, R., González Flores, P., Hernández Cerrito, P.C., López Acosta, M., Luna de la Luz, V. y Moreno Arellano, C.I. (2020). Recomendaciones didácticas para adaptarse a la enseñanza remota de emergencia. *Revista Digital Universitaria (RDU)*, 21(5), 1-13. Recuperado de: https://www.revista.unam.mx/2020v21n5/recomendaciones_didacticas_para_adaptarse_a_la_ensenanza_remota_de_emergencia/.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*. Recuperado de: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Nalesso, G. (2021). Enseñanza-aprendizaje de ELE y TIC: el caso de la universidad italiana. En M. Saracho-Arnáiz y H. Otero-Doval (Eds.), *Internacionalización y enseñanza del español LE/L2: plurilingüismo y comunicación intercultural* (pp. 792-809). Oporto: ASELE.
- Pérez López, E., Vázquez Atochero, A. y Cambero Rivero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 331-350. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>.
- Pizarro Chacón, G. y Cordero Badilla, D. (2013). Las TIC: Una herramienta tecnológica para el desarrollo de las competencias lingüísticas en estudiantes universitarios de una segunda lengua. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 277-292. de: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/5246/16169>.

Competencias innovadoras en la tutorización del prácticum de español del máster de profesorado. Análisis de experiencias en EOI

Lidia Ramírez Helbling

Sonia Vecino Ramos

Escuela Oficial de Idiomas de Castellón

1 Introducción

El propósito de este artículo es reflexionar a partir de la experiencia de las autoras sobre el rol del profesorado tutor de prácticas docentes como facilitador de las competencias incluidas en el módulo de innovación docente e iniciación a la investigación educativa del Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (en adelante, Máster de Profesorado). Con esta finalidad, se analizan los documentos que elabora el profesorado de español como lengua extranjera¹ en formación inicial en la Escuela Oficial de Idiomas (en adelante, EOI) de Castellón para evaluar su desempeño durante el periodo de prácticas y se comparan con las competencias de innovación educativa recogidas en la asignatura del máster a fin de determinar en qué medida los productos académicos son reflejo del despliegue de estas competencias. Al mismo tiempo, se analiza la función que desempeña el profesorado tutor de prácticas en relación con estos instrumentos de evaluación. El contraste de estas tres perspectivas muestra la coherencia de su propósito común de desarrollo de las competencias de investigación e innovación educativa y pone de manifiesto la necesidad de contar con tutores y tutoras de prácticum formados en tutorización y capaces de orientar al alumnado del máster hacia la innovación y la investigación activa.

El título de Máster de Profesorado constituye una titulación universitaria oficial que habilita para el ejercicio de una profesión regulada: la de profesor o profesora². En el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la formación inicial del profesorado corresponde a las enseñanzas universitarias y comprende una titulación de grado y, para los niveles a partir de la Educación Primaria, una formación pedagógica y didáctica de posgrado adaptada al Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), que en el ámbito estatal español provee el mencionado máster. La finalidad del Máster de Profesorado es, por tanto, la adquisición de las competencias necesarias para la docencia a través de una formación pedagógica y didáctica específica y de experiencias profesionales en centros educativos seleccionados para tal fin, como sucede con las EOI, contexto del presente artículo.

La consideración de la enseñanza como una profesión regulada implica la posibilidad de describir las competencias profesionales que la caracterizan. Sin embargo, este intento por identificar las capacidades que requiere la docencia no debe conducir a ponderar un modo estandarizado e incuestionable de ejercer la profesión,

¹ En las EOI, la enseñanza de la lengua española a estudiantes que la aprenden como lengua extranjera o segunda lengua se denomina “Español”. Véase el Real Decreto 336/2010, de 19 de marzo, por el que se establecen las especialidades de los Cuerpos de Catedráticos y de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas a los que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

² Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de las profesiones reguladas de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

pues la tarea de enseñar requiere también el desarrollo de una competencia personal que correlacione y movilice los conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes individuales más convenientes para resolver de manera satisfactoria las demandas de la práctica educativa (Estaire y Fernández 2012).

La profesionalización de la educación tampoco debe ser considerada fuera del entorno social, cultural e ideológico que la sostiene, por lo que los programas de formación inicial han de poder configurar los aspectos de la profesionalidad docente más adecuados a los contextos de enseñanza en que se hallan inmersos (Escudero *et al.* 2019). En la actual perspectiva del EEES, el profesorado de idiomas debe estar acreditado para ejercer la actividad educativa, poseer conocimiento teórico y práctico y estar capacitado para investigar e innovar en su ámbito de conocimiento. En este sentido, el Máster de Profesorado persigue habilitar a su alumnado y dotarlo de la formación pedagógica y didáctica imprescindible para la construcción del conocimiento docente y el ejercicio de la enseñanza en el contexto educativo europeo presente.

El Máster de Profesorado tiene una duración de 60 ECTS y organiza sus contenidos en un módulo genérico de contenidos psicopedagógicos y sociales, un módulo específico de contenidos didácticos de las áreas curriculares y un módulo de prácticas de enseñanza en centros educativos seleccionados por las consejerías de educación autonómicas. Cada una de las partes del programa comprende unas materias y unas competencias profesionales. En total, el plan de estudios del máster, recogido en la Orden Ministerial ECI/3858/2007, establece las siguientes once competencias necesarias para la docencia:

1. Conocer los contenidos curriculares y los conocimientos didácticos de la especialidad.
2. Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje.
3. Buscar, procesar y comunicar información y transformarla en conocimiento.
4. Concretar el currículo y aplicar metodologías didácticas adaptadas a la diversidad del alumnado.
5. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores.
6. Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para el autoaprendizaje.
7. Fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.
8. Contribuir a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
9. Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.
10. Conocer y analizar las características de la profesión docente.
11. Atender, informar y asesorar a las familias.

Entre las competencias profesionales que integra el máster para la formación inicial del profesorado, se encuentra la innovación docente y la investigación educativa, que procuran el desarrollo de la capacidad para reflexionar sobre la propia actuación en el aula y mejorar la práctica docente.

2 Marco teórico

La investigación educativa se entiende como el proceso de indagación consciente y estructurado llevado a cabo por los profesores y las profesoras para llegar a un tipo de saber que optimice los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus contextos educativos. Es una modalidad de desarrollo profesional que parte del análisis crítico y reflexivo de lo que sucede en las aulas y genera un conocimiento procedimental que impulsa la mejora de la práctica educativa (Mendoza y Roux 2016). La innovación docente, por su parte, supone la implementación de las propuestas de mejora que resultan de la investigación.

La reflexión como forma de investigación educativa considera que el propio profesorado construye el conocimiento y el saber docente mediante la práctica y la reflexión que esta suscita. Pero el desarrollo de la competencia reflexiva necesita instrumentos específicos que permitan examinar la experiencia sistemáticamente y convertirla en fuente de conocimiento, por lo que los programas de formación inicial del profesorado deben proporcionar herramientas y estrategias para desplegar esta competencia básica para el desarrollo profesional y la innovación orientada a la mejora. De igual modo, la estancia profesional en los centros docentes ha de propiciar este modo de aprendizaje reflexivo (Esteve 2006; Esteve *et al.* 2019).

En el Máster de Profesorado, las competencias profesionales orientadas al perfeccionamiento y la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje constituyen una materia del módulo específico. Asimismo, el módulo de prácticum establece en sus objetivos la participación del futuro profesorado en propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica (Orden Ministerial ECI/3858/2007).

Las competencias de innovación docente e investigación educativa que comprende la asignatura de igual nombre en el módulo específico del máster son, según la mencionada orden que regula el plan de estudios, las siguientes:

1. Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la especialización cursada.
2. Analizar críticamente el desempeño de la docencia, de las buenas prácticas y de la orientación utilizando indicadores de calidad.
3. Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de las materias de la especialización y plantear alternativas y soluciones.
4. Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación.

La inclusión de la competencia de innovación docente e investigación educativa en el Máster de Profesorado proporciona instrumentos y saberes facilitadores de prácticas educativas transformadoras en el ámbito del centro y del aula, lo que permite la concreción de la normativa educativa a los diferentes contextos de enseñanza y aprendizaje en los ámbitos de actuación docente curricular (desarrollo y concreción del currículo), pedagógico (implementación de nuevas metodologías), evaluativo (introducción de nuevas formas e instrumentos de evaluación) y tecnológico (uso de las tecnologías de la información y la comunicación) (Campos *et al.* 2012).

Por otra parte, la normativa educativa sitúa la investigación, la experimentación y la mejora de los procesos de enseñanza entre las responsabilidades del profesorado en su praxis profesional. Esta función docente aparece por primera vez en 2002 en la

derogada Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), se mantiene en la LOE³ (2006) y permanece en la vigente LOMLOE⁴ (2020)⁵. Consecuentemente, la innovación docente y la investigación educativa es una competencia preceptiva del profesorado y, por tanto, una competencia profesional que debe formar parte de la formación inicial que ha de garantizar el Máster de Profesorado.

En el EEES se consideran las prácticas de enseñanza un punto esencial para la adquisición y el desarrollo de las competencias de la profesión docente (García-Vargas *et al.* 2016). El Máster de Profesorado reserva 16 ETCS de formación al módulo del prácticum, que incluye las prácticas de enseñanza en centros educativos, la redacción de la memoria de prácticas y la elaboración del trabajo final de máster.

El objetivo principal del prácticum del Máster de Profesorado es lograr la integración de los conocimientos teóricos adquiridos en las asignaturas del máster, los conocimientos prácticos interiorizados durante la observación de contextos educativos naturales y los saberes procedimentales desarrollados durante la actuación en el aula y la participación en labores docentes tuteladas. Este intento por vincular el conocimiento teórico de la enseñanza con el conocimiento práctico para enseñar permite que cada estudiante experimente la docencia en primera persona e inicie a través de lo vivido el desarrollo de su propia competencia docente.

El prácticum del Máster de Profesorado tiene también una vertiente de investigación fundamental basada en la reflexión tanto sobre la experiencia de observación de la actuación docente del tutor o tutora como sobre la propia vivencia en el aula, cuyos resultados se han de incluir en el documento de memoria de prácticas. Asimismo, el trabajo final de máster constituye una tarea genuina de investigación.

Schön define un prácticum como “una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica” (1992, 45). Esta descripción pone de manifiesto la diferencia existente entre el verdadero ejercicio profesional y el proceso de aprendizaje de la profesión, el cual ya fue calificado hace décadas por Zabalza (1989) como simulación de la práctica real. Dejando aparte esta dualidad, es forzoso reconocer que, pese al artificio de las prácticas de formación para la docencia, el módulo de prácticum constituye un pilar básico del currículum de la formación inicial del profesorado y posibilita tanto la construcción de conocimiento como una primera socialización laboral (González y Fuentes 2011).

El prácticum persigue un aprendizaje de la práctica en la propia práctica que permita la adquisición de conocimientos procedimentales y el desarrollo de competencias profesionales complejas a través de la vivencia y la reflexión sobre lo experimentado (Schön 1983; Kolb 1984; Esteve *et al.* 2019). Sin embargo, este propósito tropieza en ocasiones con el aprendizaje vicario, que puede propiciar no solo la imitación de modelos que tienden a ser reproducidos en la posterior actividad docente (Estepa 1998), sino también la generación de ideas, suposiciones y creencias acerca de la profesión que interfieren en el aprendizaje durante el máster (Vaillant y Marcelo 2015). González y Fuentes (2011) identifican tres factores de influencia en el aprendizaje de los docentes en formación inicial: las creencias y capacidades personales, el propio programa de formación y la vivencia del prácticum. En lo referido a las prácticas de enseñanza, consideran que son la ocasión adecuada para armonizar el conocimiento formal adquirido en el máster y el conocimiento procedimental desarrollado en la experiencia. La coherencia entre teoría y práctica es indispensable para que el prácticum no se convierta en un mero complemento de los contenidos teóricos o, por el contrario,

³ Ley Orgánica de Educación, de 3 de mayo de 2006.

⁴ Ley Orgánica de Modificación de la LOE, de 29 de diciembre de 2020.

⁵ LOCE, pág. 45203; LOE, Pág. 17183; LOMLOE, Pág. 122916.

suponga el rechazo de los conocimientos formales si el profesorado en formación siente que estos no le sirven para solucionar los problemas que se encuentra en la práctica.

De igual modo, se hace imprescindible que el modelo didáctico que el alumnado observa en las aulas durante el prácticum sea coherente con la actuación docente que esperamos de él cuando ingrese en la profesión. Por ello, en lo que respecta a la innovación docente y la investigación educativa, para contar con futuro profesorado capacitado en estas competencias, la tutorización de las prácticas debe posibilitar experiencias de aprendizaje que aporten propuestas innovadoras para la toma de decisiones pedagógicas meditadas y fundamentadas. En consecuencia, los tutores y las tutoras del prácticum han de asumir personalmente las habilidades que quieren transmitir y ser ellos mismos competentes en la práctica reflexiva, en la planificación de acciones educativas transformadoras y en el desarrollo de estrategias y métodos didácticos adecuados a los contextos de enseñanza y aprendizaje en los que se desarrollan las prácticas.

El prácticum está tutorizado por profesorado de los centros educativos a los que el alumnado universitario acude para desarrollar su estancia profesional. Las condiciones para ser tutor o tutora de profesorado, en el caso que nos ocupa de español para extranjeros, varían ligeramente de una comunidad autónoma a otra, pero hay coincidencia en requerir funcionariado de carrera con una antigüedad en el cuerpo docente de entre tres y cinco años y tener destino definitivo en el centro donde se realizan las prácticas. Asimismo, es indispensable que el centro educativo donde el tutor o tutora ejerce la docencia esté reconocido como centro de prácticas docentes por la administración educativa.

La ausencia de formación específica para la tutorización como requisito para ser tutor o tutora de prácticas pone de manifiesto la asunción de que la experiencia en la enseñanza de una determinada materia es garantía suficiente para actuar como formador o formadora de futuros docentes de esta materia (Correa 2009). Sin embargo, el rol que adopta el profesorado que tutoriza el prácticum es diferente del que desarrolla al ejercer la docencia, por lo que es necesario que los tutores y las tutoras adquieran nuevas competencias y, para ello, reciban formación capacitadora.

Los estudios sobre las actividades que realiza el profesorado tutor durante el prácticum (Zabalza y Cid 1998; Esteve 2006; Martínez y Raposo 2011) describen un perfil para esta función que abarca tres dimensiones básicas, las cuales sintetiza Bernárdez-Gómez (2021) en formativa, que ofrece al profesorado en prácticas un conocimiento teórico-práctico sobre las habilidades docentes; profesional, enfocada a la socialización laboral del profesorado en prácticas; y evaluativa, que crea oportunidades de aprendizaje mediante la retroalimentación formativa. En este sentido, y tomando en consideración las dimensiones señaladas, destacamos como funciones del tutor o tutora de prácticas las siguientes:

1. Ayudar a la socialización laboral del profesorado en formación y a la construcción de competencias profesionales.
2. Procurar una formación que vincule los saberes de la experiencia con los saberes que proceden de la investigación.
3. Estimular la reflexión sobre la experiencia práctica como vía de transformación y de mejora de la enseñanza.
4. Acompañar al profesorado en formación en la construcción de la identidad docente.

La importancia de que el profesorado tutor lleve a cabo estos cometidos durante las prácticas del alumnado en formación radica en que son las que permitirán a este último la integración de los conocimientos teóricos con la práctica docente. Todo ello con el objetivo de que al finalizar el prácticum se hayan adquirido las competencias necesarias

para la docencia, incluidas las relacionadas con la investigación y la innovación que son objeto del presente artículo.

3 Metodología

Las experiencias analizadas en el presente trabajo se circunscriben dentro del prácticum del Máster de Profesorado en Escuelas Oficiales de Idiomas, una institución educativa dedicada a la enseñanza especializada de lenguas modernas, tanto extranjeras como autonómicas, que conforma una red de centros que dependen de las consejerías de educación de las comunidades autónomas. Sus enseñanzas son formación reglada de régimen especial porque no están adscritas a ninguna de las etapas generales del sistema educativo español.

La titularidad pública de las EOI exige unas condiciones de formación inicial del profesorado y de ingreso en el cuerpo específico de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas que están reguladas por la normativa educativa. La formación inicial del profesorado de Español de las EOI sigue lo dispuesto en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) para las titulaciones de acceso a la docencia y que permanece sin cambios en la vigente ley educativa por la que se modifica la LOE (LOMLOE). Estos requisitos son una titulación universitaria de grado o equivalente más el título de Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

Desde la puesta en marcha en el curso 2009-10 del Máster de Profesorado, las EOI acogen durante el prácticum del máster a futuros profesionales de la docencia de idiomas, entre ellos, de español como lengua extranjera o segunda lengua, si bien esta nomenclatura no se utiliza en este contexto, tal y como se ha indicado anteriormente, prefiriéndose también la referencia a esta especialidad docente a lo largo este artículo como “español” únicamente.

Nuestra experiencia en la tutorización de prácticas de enseñanza de español y de inglés, respectivamente, se inicia en la EOI de Castellón aproximadamente con la andadura del Máster de Profesorado y se ha mantenido de manera casi ininterrumpida hasta el curso presente, supervisando en ocasiones hasta dos o tres estudiantes de las universidades de Castellón, Valencia y Nacional a Distancia de manera simultánea. La duración de las prácticas ha sido diferente según la universidad a la que estaba adscrito el programa de máster, siendo generalmente de entre dos y tres meses y constando de dos periodos, uno de observación de la realidad educativa del centro y de la actuación docente del profesorado tutor asignado, y otro de intervención supervisada en el aula, con un periodo lectivo entre ambas fases. El alumnado en prácticas ha participado además en cuantas reuniones de coordinación, proyectos de innovación y actividades de cualquier índole ha desarrollado el departamento didáctico donde ha estado en formación o la EOI.

La indagación y reflexión sobre la práctica docente se ha realizado de manera conjunta para los idiomas inglés y español, estando el análisis que ahora se presenta centrado en las experiencias de la especialidad de Español.

El profesorado en formación que realiza el prácticum del máster es alumnado universitario, en el caso de español, de la especialidad de Lengua castellana y literatura del máster, que hace una estancia profesional en un centro educativo, en este caso la EOI de Castellón y su Departamento de Español, bajo la supervisión de un tutor o tutora de la propia universidad responsable del máster y de un tutor o tutora del centro de prácticas, al que se denomina “supervisor o supervisora”. Al tratarse de un prácticum

inserto en un programa de estudios universitarios, la temporización, la planificación de tareas, los documentos de evaluación, etc., vienen marcados en gran medida por la coordinación del máster.

En términos generales, durante las prácticas, el profesorado en formación debe realizar tareas de observación de la actuación docente del supervisor o supervisora de la EOI, elaborar e implementar una unidad didáctica, reflexionar sobre su propia práctica docente y redactar una memoria final que recoja su experiencia durante la socialización laboral. Esta memoria de prácticas constituye un instrumento de evaluación que ha de valorar el tutor o tutora de la universidad. El supervisor o supervisora de la EOI también otorga una calificación al profesorado en prácticas y valora el aprovechamiento del aprendizaje siguiendo los ítems de una rúbrica facilitada por la coordinación del programa de máster.

En un proceso tan pautado desde el ámbito universitario, la capacidad de manejo de los tutores y tutoras del centro de prácticas es limitada y su rol como facilitadores de las competencias docentes incluidas en el programa de máster se ve supeditado a los documentos que el profesorado en formación debe elaborar para su evaluación. A pesar de ello, cada tutor o tutora de centro puede introducir aquellos instrumentos que crea convenientes para una mejor consecución de los objetivos y adquisición de competencias del alumnado en formación. Siguiendo esta línea, en nuestras experiencias hemos implementado ciertas herramientas que optimizan el desarrollo de las competencias para la innovación educativa en español como lengua extranjera o segunda lengua.

4 Resultados

Las tareas que el profesorado en formación debe realizar durante el prácticum del máster para ser evaluado son la observación de la actuación docente del supervisor o supervisora de la EOI, la elaboración e implementación de una unidad didáctica, la reflexión sobre su propia práctica docente y la redacción de una memoria final de prácticas. El supervisor o la supervisora del centro, por su parte, debe valorar el aprovechamiento del aprendizaje del profesorado en formación y otorgar una calificación general a su estancia en prácticas.

Desde esta perspectiva, nos proponemos mostrar a continuación en forma de tabla la correlación entre los documentos que forman parte de la evaluación del prácticum, las competencias incluidas en el módulo de innovación docente e iniciación a la investigación educativa del máster y las funciones de la tutorización que señalamos anteriormente, con el fin de describir las experiencias innovadoras observadas durante nuestra tarea como tutoras de prácticum en la EOI de Castellón.

En la columna de la izquierda de la Tabla 1 se señalan los documentos preceptivos que evalúan el desempeño del alumnado durante las prácticas de enseñanza y en la columna inmediata, los recursos para su elaboración. En el otro extremo de la tabla, en la columna de la derecha, se puede observar que, a través de la realización de los productos para la evaluación, se han adquirido todas las competencias de investigación e innovación docente mencionadas en el módulo teórico del prácticum y recogidas en el apartado anterior de este trabajo. Asimismo, las funciones del profesorado tutor arriba enumeradas también se cumplen y se relacionan con los diferentes documentos. La cuarta función tutorial, la referida al acompañamiento del profesorado en formación en la construcción de la identidad docente, tiene carácter transversal. Por esta razón se

considera que se desarrolla a lo largo de toda la estancia en prácticas, aunque se refleja y evalúa en la memoria final.

<i>Producto o documento para la evaluación</i>	<i>Recursos</i>	<i>Función del tutor/a</i>	<i>Competencia de investigación e innovación docente</i>
<i>REGLADO</i> <i>Tabla de observación</i> <i>Diario de clase</i>	Observación de aula: - tutor/a > alumno/a - alumno/a > tutor/a Retroalimentación y debate reflexivo sobre la acción.	Función 3: Estimular la reflexión sobre la experiencia práctica como vía de transformación y de mejora de la enseñanza.	Competencia 2: Analizar críticamente el desempeño de la docencia, de las buenas prácticas y de la orientación utilizando indicadores de calidad.
<i>REGLADO</i> <i>Unidad didáctica</i>	Gamificación, clase invertida, aprendizaje basado en tareas, TIC.	Función 1: Ayudar a la construcción de competencias profesionales.	Competencia 1: Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la especialización cursada.
<i>REGLADO</i> <i>Memoria de prácticas</i>	Contenidos teóricos adquiridos en el módulo específico de innovación docente e iniciación a la investigación educativa.	Función 2: Procurar una formación que vincule los saberes de la experiencia con los saberes que proceden de la investigación.	Competencia 4: Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación.
<i>NO REGLADO</i> <i>Plan de mejora</i>	Análisis de casos: detección de problemas, reflexión, planificación y propuestas de solución.	Función 3: Estimular la reflexión sobre la experiencia práctica como vía de transformación y de mejora de la enseñanza.	Competencia 3: Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de las materias de la especialización y plantear alternativas y soluciones.

Tabla 1. Correlación entre productos, recursos, funciones y competencias

A continuación, se explican las experiencias que han permitido el desarrollo anterior, ordenadas a partir de los productos requeridos para la evaluación del prácticum de Español en la EOI de Castellón y su temporización durante las prácticas.

Las experiencias a las que se hace referencia en el presente trabajo no corresponden a un curso o cursos académicos concretos, sino que han sido recopiladas a lo largo de los numerosos años que ambas profesoras hemos tutorizado alumnado de prácticas, concretamente desde el año 2012, momento en el que la EOI de Castellón comenzó a colaborar con las distintas universidades.

4.1 Productos reglados

Denominamos productos “reglados” a los documentos preceptivos para la evaluación del prácticum según las directrices de las universidades que imparten los másteres de formación de profesorado con las que colaboramos como supervisoras.

4.1.1 Tablas de observación y diarios de clase

La observación de clases consiste en registrar lo que sucede en el aula mediante instrumentos como las plantillas o el diario de clase o aprendizaje. Estas son unas herramientas de formación del profesorado que permiten el aprendizaje reflexivo a partir del análisis de lo observado.

En el prácticum del máster, el profesorado de español en prácticas asiste a las clases de su tutora y rellena unas tablas de observación o redacta un diario de clase en el que reflexiona sobre aspectos significativos del contexto de aprendizaje, que comparte posteriormente con la tutora de las prácticas. Por lo general, las tablas de observación son elaboradas por la coordinación del máster y orientan la observación hacia aspectos relacionados con los contenidos de las clases de los módulos teóricos. La redacción del diario de clase, en cambio, permite mayor libertad para la recogida de experiencias, aunque conviene fijar también unos objetivos, que pueden plantearse en forma de preguntas que propicien la reflexión. Estas preguntas pueden ser elaboradas de manera conjunta entre la tutora del centro y el alumnado en prácticas.

La tutora del centro también observa la actuación del profesorado en prácticas durante la implementación de su unidad didáctica, registra los aspectos que considera relevantes siguiendo una plantilla de observación similar a la del alumnado y le ofrece retroalimentación encaminada a la mejora de la práctica docente. Para ello, entre observadora y alumnado observado debe establecerse un clima de confianza y cordialidad que favorezca el intercambio y la reflexión conjunta.

Finalmente, durante la observación de clases se establece entre la tutora del centro y el alumnado en prácticas una comunidad de diálogo que emplea el discurso indagador como herramienta que estimula el debate reflexivo y el análisis crítico del desempeño de la docencia y de las buenas prácticas, lo que constituye una forma de investigación educativa orientada a la innovación docente.

4.1.2 Unidad didáctica

El profesorado en prácticas debe programar una unidad didáctica e implementarla en el aula. La planificación de la unidad toma en consideración aspectos relacionados con el contexto de enseñanza, pero, sobre todo, establece los objetivos de aprendizaje, las tareas que han de facilitarlos y la evaluación del logro de los objetivos iniciales. La unidad didáctica se diseña y se organiza de común acuerdo con la tutora de manera que queda integrada dentro de la programación de aula anual.

Las tareas facilitadoras del aprendizaje pueden ser diversas, pero en nuestras experiencias en el aula de español de EOI, las diseñadas por el profesorado en prácticas inciden frecuentemente en la gamificación, la clase invertida, el aprendizaje basado en tareas y el uso de las TIC, mostrando con ello interés por aplicar propuestas de aula innovadoras.

La función de la tutora de prácticas durante la elaboración de este producto es facilitar la construcción de las competencias profesionales, orientando al profesorado en prácticas en la planificación, secuenciación, evaluación, etc., de los objetivos y contenidos de la unidad didáctica. Al mismo tiempo, la profesora tutora tiene la misión, como hemos visto, de ofrecer una retroalimentación que favorezca la reflexión y genere aprendizaje desde la práctica.

4.1.3 Memoria de prácticas

La memoria de prácticas es el principal instrumento de evaluación del prácticum por parte de la universidad. Se trata de un informe que redacta el alumnado en prácticas una vez finalizado el periodo de formación en los centros educativos para reflejar las actividades realizadas y acreditar el aprovechamiento de las horas de aprendizaje. Este documento también incluye la unidad didáctica implementada durante las sesiones de intervención en el aula, las tablas de observación del tutor o tutora y las reflexiones que ha suscitado la experiencia de observación y la vivencia del prácticum.

La memoria final vincula el conocimiento formal adquirido en el máster con los saberes desarrollados en la práctica y muestra la competencia del profesorado en formación para aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas desde la reflexión sobre la acción. De igual modo, los contenidos teóricos adquiridos en el módulo específico de innovación docente e iniciación a la investigación educativa se ven reflejados en todas las partes de la memoria y permiten asegurar la adquisición de las competencias que procura el módulo.

4.2 Productos no reglados

Tal y como se ha explicado anteriormente, a los productos reglados requeridos por el diseño del propio programa de máster y del prácticum, en nuestras experiencias como tutoras de prácticas se ha incorporado uno más que se estima importante para el desarrollo de las competencias del profesorado y de la construcción de la identidad docente. A este documento, que no es obligatorio para la evaluación del prácticum, lo hemos denominado producto “no reglado” y consiste en la elaboración de un plan de mejora de la práctica docente.

4.2.1 Plan de mejora

Un plan de mejora es un conjunto de medidas transformadoras que permiten alcanzar o reforzar aquello que se considera positivo. Estas medidas de cambio deben ser sistemáticas y estar planificadas, por lo que necesitan un periodo de desarrollo bastante extenso, que excede la duración de las prácticas docentes. Esta limitación temporal impide el despliegue de genuinos planes de mejora educativa, pero sí permite la implementación de pequeñas acciones orientadas a la modificación de las prácticas de aula que se perciben negativamente.

El profesorado en prácticas que decide programar un plan de mejora identifica los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje del español que observa en las aulas y plantea alternativas y soluciones, contando con el apoyo de la profesora tutora, que

estimula la reflexión sobre la experiencia práctica como vía de transformación y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La inclusión de este instrumento en el prácticum responde al hecho de haber detectado la insuficiencia del resto de herramientas para trabajar de forma adecuada la competencia para identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de las materias de la especialización y plantear alternativas y soluciones, incluida como competencia 3 en el módulo específico del máster.

El plan de mejora favorece y estimula la reflexión tanto del alumnado en prácticas como del profesorado tutor, lo que convierte a este instrumento en una insuperable herramienta para el aprendizaje y el desarrollo profesional de ambos.

Como señalamos, las características del prácticum y las condiciones de los propios proyectos de mejora limitan el alcance de las propuestas que implementa el alumnado de español en prácticas, algunas de las cuales han configurado posteriormente la materia de su trabajo de final de máster. Los ámbitos de interés para la mejora de la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera o segunda lengua que se han contemplado en estas acciones de mejora son variados y abordan, entre otros, la alfabetización de personas adultas, la práctica de la expresión escrita o la ortología.

5 Conclusiones

El objeto de este artículo ha sido mostrar la coherencia entre la finalidad del programa del Máster de Profesorado, las necesidades de formación inicial en competencias profesionales del profesorado en prácticas y las funciones de los tutores y tutoras de prácticum en lo que respecta a las competencias de investigación e innovación educativa. El cotejo de estos tres elementos incide en la adhesión y consistencia de sus objetivos y su orientación al desarrollo de la habilidad para la planificación de acciones educativas de mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera, así como de otros idiomas.

Como se ha señalado, el Máster de Profesorado ha de capacitar para la investigación educativa y la innovación, pues ambas son competencias preceptivas de la profesión docente. Por ello, se incluye en su programa un módulo de investigación educativa e innovación docente que dota al estudiantado de herramientas para desarrollar esta competencia y mostrar su despliegue en los documentos que conforman los instrumentos de evaluación del módulo de prácticas: la tabla de observación y el diario de clase, la unidad didáctica y la memoria final. El prácticum, por su parte, estimula el aprendizaje desde la reflexión sobre la práctica como técnica de investigación orientada a la mejora educativa.

Al mismo tiempo, como el Máster de Profesorado es profesionalizador, todos los agentes que participan en la formación inicial de docentes deben poseer las competencias profesionales que desean transmitir. En consecuencia, es necesario formar a los tutores y tutoras de prácticum en la práctica reflexiva y la competencia de innovación docente para que puedan orientar al futuro profesorado de lenguas extranjeras hacia la innovación y la investigación activa y la planificación de acciones educativas transformadoras. Es una inquietud que hemos detectado como supervisoras de prácticas y que alienta futuras líneas de investigación.

REFERENCIAS NORMATIVAS

- Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), de 23 de diciembre de 2002 (BOE Núm. 307, 24/12/2002).
- Ley Orgánica de Educación (LOE), de 3 de mayo de 2006 (BOE Núm. 106, 4/5/2006).
- Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE), de 29 de diciembre de 2020 (BOE Núm. 340, 30/12/2020).
- Orden Ministerial ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (BOE núm. 312, de 29/12/2007).
- Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de las profesiones reguladas de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (BOE Núm. 305, 21/12/2007).
- Real Decreto 336/2010, de 19 de marzo, por el que se establecen las especialidades de los Cuerpos de Catedráticos y de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas a los que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernárdez-Gómez, A. (2021). Formación inicial de profesorado, el papel de los tutores de prácticas. *Educatio Siglo XXI*, 39 (2), 419-442. <https://doi.org/10.6018/educatio>.
- Campos, R., Albadalejo, M., Trives, M. R. y Martín, B. (2012). *Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa*. Elche: OCW/ Universidad Miguel Hernández. Recuperado de: <http://ocw.umh.es/ciencias-sociales-y-juridicas/Innovacion-docente-e-iniciacion-en-la-investigacion-educativa-458/descripcion.html>.
- Correa, E. (2009). El supervisor de prácticas: recursos para una supervisión eficaz. *Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Latinoamericana*, 45(2), 237-254. Recuperado de: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25793>.
- Escudero, J. M., Campillo, M. y Sáez, J. (2019). El Máster de Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria: revisión, balances y propuestas de mejora. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 165-188. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9409>.
- Etaire, S. y Fernández, S. (2012). *Competencia docente en lenguas extranjeras y formación de profesores. Un enfoque de acción*. Madrid: Edinumen.
- Estepa, J. (1998). El conocimiento escolar en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales. *Investigación en la Escuela*, 35, 43-52. <https://doi.org/10.12795/IE.1998.i35.04>.
- Esteve, M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2006/re340.html>.
- Esteve, O., López, S., Urbán, J., Ferrer, A. y Verdía, E. (2019). *Indagación y reflexión sobre la propia práctica docente. Herramientas para el desarrollo profesional*. Madrid: Edinumen.
- García-Vargas, S., González, R. y Martín-Cuadrado, A. M. (2016). Influencia de las prácticas en el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes de educación social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, 245-259. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135047100019>.
- González, I. (Coord.) (2010). *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Graó.
- González, M. y Fuentes, E. (2011). El prácticum en el aprendizaje de la profesión de docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2011/re354.html>.

- Imbernón, F. (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Martínez, E. y Raposo, M. (2011). Funciones generales de la tutoría en el prácticum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación*, 354, 155-181. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2011/re354.html>.
- Mendoza, L. y Roux, R. (2016). La investigación docente y el desarrollo profesional continuo. Un estudio de caso en el noreste mexicano. *Innovación Educativa*, 16 (70), 43-59.
- Schön, D.A. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D.A. (1992). *La Formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Editorial Narcea.
- Verdía, E. (2016). ¿Por qué y para qué describir las competencias de los profesores de español? En M.A. Lamolda (Comp.) y O. Cruz (Ed.), *La formación y competencias del profesorado de ELE. XXVI Congreso Internacional de ASELE* (pp. 37-53). Madrid: ASELE. Recuperado de: <https://goo.gl/aViVwp>.
- Zabalza, M.A. (1989). Teoría de las prácticas. En M.A. Zabalza (Coord.), *Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares* (pp. 15-40). Santiago: Tórculo.
- Zabalza, M. y Cid, J. (1998). El tutor de prácticas: un perfil profesional. En M. Zabalza (Ed.), *Los Tutores en el prácticum: funciones, formación, compromiso institucional. Actas del IV Symposium de prácticas* (pp. 17-63). Pontevedra: Diputación Provincial.

CLEAE: Corpus Longitudinal de Español de Aprendientes Estonios. Diseño y estudio piloto

Virginia Rapún Mombiela
Universidad de Tartu

1 Introducción

El proyecto que vamos a presentar en este artículo surge de la necesidad de entender el proceso de adquisición de la lengua española por parte de estudiantes estonios, un campo de investigación que tiene hasta ahora un corto recorrido. Los alumnos estonios, además de su lengua nativa, tienen ya amplios conocimientos de una segunda lengua extranjera cuando empiezan a estudiar español (casi siempre el inglés), a veces, incluso, más de una (ruso, sueco, finés) y son, por lo tanto, plurilingües. Pese a que, en un primer momento, podría pensarse que la condición plurilingüe de muchos estudiantes de español en Estonia tiene que afectar positivamente el aprendizaje de español, es importante comprender que la adquisición de terceras lenguas es un fenómeno complejo y multidisciplinario que se ve afectado por un gran número de factores individuales y contextuales (Cenoz 2008, 220).

Antes de poder hacer cualquier suposición que explique el porqué de algunos fenómenos recurrentes en la producción de nuestros estudiantes, es indispensable conocer el proceso por el que pasa su interlengua. La lingüística de corpus de aprendientes puede ayudarnos a conocer en profundidad cómo ocurre la adquisición de la lengua española por parte de estudiantes estonios y a describir patrones recurrentes que nos permitan hacer hipótesis y comprobar teorías. Hasta ahora, en Estonia, el empleo de corpus de aprendientes de español con un número significativo de muestras no ha sido una práctica habitual. Kruse (2018) fue pionera en utilizar esta metodología, analizando 73 trabajos de grado defendidos en la Sección de Español perteneciente al Departamento de Filología Románica de la Universidad de Tartu. A través de este corpus, Kruse estudió los sistemas complejos que se generan en el hablante plurilingüe estonio para demostrar de manera empírica si, efectivamente, tal y como ella había observado como profesora de español, los alumnos estonios producían una gran cantidad de falsos amigos léxicos provenientes del inglés (Kruse 2018, 121). El corpus permitió, además, comprobar que los falsos amigos no se limitaban a la categoría léxica y aparecían también en las esferas de la sintaxis y la ortografía. Este trabajo abrió el camino a la lingüística de corpus de aprendientes en las investigaciones relacionadas con la adquisición del español por parte de estudiantes de lenguas finoúgricas, un campo de estudio en el que todavía queda mucho por investigar.

Pese al innegable valor del mencionado corpus, su carácter transversal impide que pueda ser utilizado para analizar el desarrollo de la interlengua y comprender de qué manera los alumnos de español estonios avanzan en los niveles de competencia. Existe la necesidad, pues, de crear un corpus de aprendientes de español nuevo que contenga muestras producidas por los estudiantes a lo largo del tiempo. Con un enfoque longitudinal, se podría fácilmente comprender en qué áreas los alumnos encuentran más dificultades, si existe o no influencia interlingüística, qué errores se fosilizan y si se produce una secuencia de adquisición determinada y generalizable.

Este artículo versa sobre la compilación del nuevo *Corpus Longitudinal de Español de Aprendientes Estonios* (CLEAE) y los pasos previos a su creación. En primer lugar, se realizará una breve revisión de los corpus de aprendientes de español que están

accesibles en la red y que más estudios han generado. A continuación, se hablará de las ventajas de trabajar con un corpus longitudinal. Después, se introducirá el CLEAE y se describirá el corpus piloto que lo hace posible, poniendo ejemplos de su funcionamiento a través de los datos de una de los informantes. Se planteará, también, una breve discusión acerca de los datos recogidos en tiempos de pandemia y, por último, se propondrán las conclusiones.

2 Estudios basados en corpus de aprendientes

La investigación basada en corpus de aprendientes comenzó a finales de la década de 1980 “como una rama de la lingüística de corpus” (Granger *et al.* 2015, 1)¹. Desde entonces, se ha publicado una cantidad considerable de estudios sobre este tema. Paquot y Tracy-Ventura definen el corpus de aprendientes como una “colección de textos informatizados que consta de muestras representativas del idioma escrito y/o hablado de los alumnos de un idioma adicional” (2020, 23). Los corpus de aprendientes se utilizan generalmente para probar teorías de adquisición de segundas y terceras lenguas, proporcionar información para la mejora de los materiales didácticos (Paquot y Tracy-Ventura 2020, 23), desarrollar los planes de estudios institucionales y evaluar la competencia en lenguas adicionales (LA) (Callies y Götz 2015, 1).

Gran parte de la investigación previa basada en corpus de aprendientes se ha centrado en el inglés LA, mientras que el cuerpo de estudios que se ocupan de la adquisición del español LA es relativamente pequeño. Sin embargo, durante las dos últimas décadas ha habido un interés creciente hacia este tema, lo que ha provocado un incremento notable en el número de corpus de estudiantes de español.

La gran mayoría de los corpus de aprendientes de español son transversales. Este es el caso de los tres que más estudios científicos han generado: el CAES, el CEDEL2 y el SPLLOC. El CAES (*Corpus de aprendices de español*)², promovido y financiado por el Instituto Cervantes y diseñado y desarrollado por la Universidad de Santiago de Compostela, es un corpus escrito que contiene actualmente un total de 764 796 elementos lingüísticos incluidos en 4 807 tareas realizadas por 1 830 estudiantes (CAES 2020). Este corpus ha generado varios estudios que han contribuido a la investigación sobre la adquisición del español como segunda o tercera lengua. Por ejemplo, Rojo y Palacios Martínez (2016) lo utilizaron para detectar falsos amigos y precisar las estrategias de comunicación que los alumnos usaban para compensar las deficiencias en el idioma de destino.

El *Corpus Escrito de Español L2* (CEDEL2)³ es un corpus escrito de estudiantes de español LA con diferentes primeras lenguas (L1) (inglés, alemán, holandés, portugués, italiano, francés, griego, ruso, japonés, chino y árabe) compilado por un equipo dirigido por el Dr. Cristóbal Lozano, de la Universidad de Granada, que viene recogiendo muestras desde 2005. También contiene “varios subcorpus de control nativos (inglés, portugués, griego, japonés y árabe)” (Lozano 2021, 1). Hasta el momento 4 399 discentes han participado en el CEDEL2. El número total de palabras compiladas asciende a 1 105 936, lo que lo convierte en uno de los corpus más grandes de su tipo (*ib.*, 9). Su interfaz, fácil de usar, lo hace muy práctico y muchos investigadores lo han utilizado para sus propias investigaciones. Entre otros, destacan los trabajos sobre la anáfora realizados por Martín-Villena y Lozano (2020).

¹ Todas las traducciones de este artículo son nuestras.

² Enlace de acceso: <https://galvan.usc.es/caes>.

³ Enlace de acceso: <http://cedel2.learnercorpora.com/>.

El corpus SPLLOC (*Spanish Learner Language Oral Corpora*)⁴ se creó en 2008 para proporcionar una gran cantidad de datos compilados con las producciones orales de estudiantes de español y llenar el vacío existente en esta área. Su objetivo era contribuir a la investigación sobre “pronombres clíticos, desarrollo de la frase verbal y desarrollo léxico” (Mitchell *et al.* 2008, 50). Hasta la fecha varios estudios han investigado estos aspectos utilizando este corpus (Domínguez 2019; Domínguez *et al.* 2011; 2013; 2017).

Por su parte, la investigación es significativamente más escasa si nos centramos en los estudios longitudinales. Hay dos corpus que deben resaltarse en esta sección: en primer lugar, el corpus de aprendientes longitudinal LANGSNAP contiene datos escritos y orales de estudiantes de francés y español cuya L1 es el inglés. Las muestras se recogieron durante un año académico. Se recopiló más de 300 000 palabras en dos corpus de aprendientes longitudinales paralelos (Tracy-Ventura *et al.* 2016, 1). En segundo lugar, el *Corpus of Written Spanish of L2 and Heritage Speakers* (COWS-L2H) incluye datos de 1905 participantes y contiene 887 418 palabras (Yamada *et al.* 2020, 28). El COWS-L2H es de particular interés para este estudio porque señala la escasez de datos longitudinales en estudios de adquisición de español y se centra en los estudiantes “dentro de un único programa universitario homogéneo de idiomas” (*ib.*, 30).

Con respecto a la investigación en adquisición del español basada en corpus de aprendientes, en el contexto de los estudios estonios debemos mencionar un corpus transversal: el *Corpus tartuense de español estudiantil académico* (ELEACTAR). Ascende a un total de 885 000 palabras, uno de los corpus de español más grandes indexados en la página web *Learner Corpora Around the World*. Está compuesto por 73 trabajos de grado redactados y defendidos en el Departamento de Lengua y Literatura Españolas de la Universidad de Tartu (Kruse 2018, 109). Este corpus es, sin duda, una gran contribución al campo de los estudios de adquisición de español en Estonia, dado que constituye una importante fuente de información. Sin embargo, tiene algunas limitaciones en cuanto al grado de espontaneidad de los textos, reducido por tratarse de trabajos académicos. Para complementarlo, es necesario otro corpus que contenga textos que se acerquen lo máximo posible a la interlengua real de los estudiantes y se produzca en varios niveles de competencia (*ib.*, 178).

3 Enfoque longitudinal

La mayoría de las investigaciones sobre adquisición de segundas y terceras lenguas suele basar sus resultados en corpus transversales de aprendizaje, recopilados en un solo momento, con muestras de estudiantes que poseen diferente nivel de competencia (Granger 2008, 261). Por lo tanto, los conjuntos de datos obtenidos consisten en producciones de estudiantes que han adquirido el idioma de destino en diferentes contextos. Este método podría limitar la información si el objetivo de la investigación es el desarrollo de la interlengua y la relación entre competencia y adquisición, puesto que no permite investigar procesos, sino que solo ofrece cortes transversales del uso de la lengua meta (Hasko 2013, 2). Asimismo, los corpus longitudinales con un elevado número de muestras son indispensables para probar las teorías de adquisición de segundas y terceras lenguas porque permiten asegurar que las conclusiones alcanzadas puedan ser generalizables (Myles 2008, 70).

⁴ Enlace de acceso: <http://www.splloc.soton.ac.uk/>.

La publicación del libro de Ortega y Byrnes (2008) sobre el vínculo entre la investigación longitudinal y la competencia de nivel avanzado de segundas lenguas (L2) contribuyó significativamente al incremento del uso de corpus longitudinales. Sin embargo, la revisión de la bibliografía especializada revela que todavía son escasos los estudios longitudinales de la adquisición del español como LA. Además, es difícil encontrar investigaciones basadas en corpus de aprendientes centradas en niveles de competencia avanzados, ya que hay una tendencia generalizada a concentrarse en las primeras etapas de aprendizaje (Meunier 2010, 1).

Una de las mayores ventajas de usar un corpus longitudinal radica en la posibilidad de comparar la evolución de la interlengua de aprendientes que estudian en un contexto homogéneo, es decir, con un nivel de competencia muy semejante. Permite a los investigadores tener en cuenta las características individuales de aprendizaje y centrarse en los patrones de desarrollo individuales. Asimismo, permite comprender en qué medida la exposición al *input* pedagógico y el conocimiento de otros idiomas afectan las producciones de los estudiantes. En conclusión, confiar en los corpus longitudinales es una forma adecuada de construir programas curriculares que reflejen la evolución real de la producción y adquisición de los alumnos.

4 CLEAE: *Corpus Longitudinal de Español de Aprendientes Estonios*

En la Sección de Español perteneciente al Departamento de Filología Románica de la Escuela Universitaria de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Artes y Humanidades de la Universidad de Tartu, se está recopilando el *Corpus Longitudinal de Español de Aprendientes Estonios* (CLEAE). Se planea recoger muestras escritas y orales —durante los tres años de los estudios de Grado en Filología Románica— producidas por los estudiantes que empiezan en 2021 la especialidad de Lengua y Literatura Hispánicas. Así pues, este corpus pretende convertirse en una fuente de estudio de diferentes aspectos relacionados con el proceso de adquisición del español por parte de los estudiantes estonios.

La decisión de elegir estudiantes de grado como informantes para nuestra investigación se ha tomado sobre la base de la necesidad de homogeneidad intragrupal. Queremos demostrar que algunos de los rasgos del proceso de adquisición de una lengua son comunes a todo el grupo (Jarvis y Pavlenko 2010, 229). Asimismo, es difícil encontrar un grupo homogéneo de aprendientes que estudien durante un periodo relativamente largo; por eso los estudiantes de Filología Hispánica se convierten en un tipo de informantes especialmente relevante para un estudio de estas características.

Creemos que el enfoque longitudinal puede ser muy beneficioso para esta investigación, ya que permite “generar conocimientos de vanguardia sobre la naturaleza de las capacidades avanzadas de segundas lenguas y formular prácticas educativas sólidas que permitan que cada vez más de nuestros estudiantes de idiomas las alcancen” (Ortega y Byrnes 2008, 3). Además, las manifestaciones de la influencia interlingüística en la interlengua de los estudiantes pueden detectarse más fácilmente si se toman “diferentes puntos en el desarrollo de la lengua de un solo individuo o de un grupo de individuos” (Jarvis y Pavlenko 2010, 232).

CLEAE sigue un modelo de diseño similar al corpus longitudinal de aprendientes adultos de sueco —ASU (Hammarberg 2010)—, que recoge muestras escritas y orales. Se centra en el individuo y pretende que sea posible tanto comparar a cada informante consigo mismo a lo largo del tiempo como contrastar las soluciones lingüísticas y los perfiles de desarrollo de diferentes personas. Así pues, el CLEAE se propone compilar

numerosas muestras de relativamente pocos informantes y, al igual que el ASU, pretende describir cómo se desarrolla la interlengua a partir de sus formas más tempranas. Las diferencias que existen entre la producción escrita y la producción oral de los aprendientes también cobran en nuestro proyecto una importancia considerable.

Las tareas del primer curso ya están diseñadas y testadas en el corpus piloto (del que se hablará en el próximo apartado) y se están utilizando para recoger las muestras del CLEAE. Las de segundo y tercer curso están en proceso de diseño y comprobación. Los alumnos de primer curso de Lengua y Literaturas Hispánicas de Tartu tienen cuatro clases de lengua española a la semana. Al finalizar el curso académico, los discentes alcanzan el nivel de competencia A2. El manual utilizado es *Campus Sur. Curso Intensivo. A1-B1* (Rosales Varo *et al.* 2017), de la editorial Difusión, que incluye 10 temas para los niveles A1 y A2. Al final de cada tema, se lleva a cabo un control escrito y otro oral, con intención de mantener una evaluación continua del progreso de los estudiantes. Los controles tienen lugar cada tres semanas. Además, en enero y junio los alumnos tienen que realizar un examen oral y un examen escrito.

Cada control escrito recoge una actividad de expresión escrita libre, relacionada con el tema que se ha estudiado, excepto el control dos que contiene dos tareas. Estas son las actividades que se recogen como muestras para el corpus. Los controles orales contienen una actividad de lectura en voz alta para practicar la pronunciación y la entonación y tres actividades individuales o en grupo en las que hay que resolver algún tipo de tarea o responder a algunas preguntas de forma oral. Todas las actividades del control oral (excepto la de lectura) se graban y se transcriben para el subcorpus oral. Las producciones de los exámenes de febrero y junio también se unen al corpus. Los textos escritos tienen una extensión de entre 60 y 200 palabras y los textos orales, de entre 40 y 120 palabras, así como una temática variada.

Para el diseño de las tareas se han seguido los principios generales de diseño de corpus L2 de Lozano y Mendikoetxea (2013), según los cuales se plantean de acuerdo con criterios externos (función comunicativa de los textos), y no con criterios internos (lenguaje *per se*). Asimismo, se intenta que sean de naturaleza diversa para lograr la máxima representatividad, difiriendo en el grado de dificultad, la naturaleza del lenguaje producido y las restricciones de la tarea. Los textos son anotados con dos tipos de metadatos —aquellos relacionados con las características del texto y los que se refieren a las particularidades del alumno— para favorecer que otros investigadores puedan utilizarlos en el futuro. Se siguen las pautas usadas por Lozano (2021) en el CEDEL2. Para cada texto se especifica si la muestra es oral o escrita, el día y la hora en la que se ha recogido, los objetivos funcionales del texto, las instrucciones recibidas por el alumno y la ayuda externa permitida (si la hubiera). Sobre cada alumno se apuntan la edad y el sexo, el tiempo que el alumno ha estudiado español, el tiempo que el alumno ha estudiado español en la Universidad de Tartu, el tiempo transcurrido en un país hispanohablante (si se diera el caso), la L1, la L2 o lengua dominante y su nivel de competencia (según una autoevaluación hecha a los propios estudiantes con anterioridad a la recogida de los textos).

Las tareas escritas se completan en la sala de ordenadores para obtener versiones digitales de los resultados de los estudiantes. Las muestras orales se recogen mediante la grabación de conversaciones mantenidas en Microsoft Teams o Zoom y se transcriben manualmente siguiendo las convenciones de CEDEL2 (Lozano 2021). La decisión de usar las convenciones de este corpus ha sido la consecuencia de un largo proceso de búsqueda y testado de diferentes propuestas. Se fueron descartando aquellas que hacían el texto demasiado obtuso, con la intención de que las transcripciones pudieran ser usadas en futuras investigaciones, independientemente de su naturaleza, así como para

fomentar el uso del corpus por parte de los propios alumnos de español. Por motivos de confidencialidad, no se transcriben los nombres ni la información personal de los participantes.

Al mismo tiempo que se recogen las muestras en español, se está compilando un subcorpus de control con muestras en estonio producidas por los mismos estudiantes y con textos que versan sobre los mismos temas. Algunos subcorpus de CEDEL2 (Lozano 2021) también serán utilizados para disponer de muestras de inglés L1 y L2 y muestras de español L1. Con estos subcorpus se pretende aumentar el número de análisis contrastivos. Así, nuestra intención es poder llevar a cabo comparaciones en las siguientes áreas: 1) entre diferentes niveles de competencia de un mismo individuo; 2) entre diferentes individuos; 3) entre discentes y hablantes nativos; 4) entre discurso oral y escrito; 5) entre géneros textuales (Hammarberg 2010, 4); 6) entre la interlengua y la lengua nativa de los informantes.

4.1 Corpus piloto

La investigación longitudinal busca mostrar cómo un fenómeno cambia con el tiempo. Este enfoque puede ser descriptivo o explicativo. En el primer caso, el investigador intenta únicamente describir la forma de cambio en el tiempo (por ejemplo, lineal o no lineal); en el segundo, lo que se busca es identificar la causa del proceso de cambio. Es esencial considerar ambas propuestas a la hora de conceptualizar la investigación longitudinal. De hecho, generalmente es necesario tener primero una descripción de la tendencia de cambio antes de intentar explicarla. Por lo tanto, antes de la primera ola de datos, se debe conceptualizar la forma de cambio en las variables de interés y luego formular las causas teóricas del cambio en esas variables (Ployhart y Vandenberg 2010, 99).

Con esta intención, se decidió compilar un corpus piloto que nos permitiera trazar la forma de cambio de la interlengua de nuestros estudiantes. El corpus piloto comenzó a compilarse durante el curso académico 2020-2021 y recoge muestras orales y escritas de los alumnos de Lengua y Literatura Hispánicas que comenzaron sus estudios de grado ese curso. Las ventajas de este corpus son numerosas, ya que nos permite 1) diseñar y testar las tareas del CLEAE; 2) tomar decisiones sobre la evaluación del nivel de los alumnos que ya han estudiado español con anterioridad; 3) elegir los metadatos que deben incluirse en el CLEAE y descartar aquellos que no sean necesarios; 4) elegir las herramientas que se van a utilizar para la recopilación de los textos; 5) escoger las convenciones de transcripción de los textos orales más adecuadas para este estudio; 6) diseñar y testar una taxonomía de errores; 7) tomar decisiones relacionadas con la anotación y el etiquetado de los textos.

Antes de empezar a recoger las muestras, se pidió a los estudiantes que firmaran un consentimiento mediante el que expresaban su conformidad tanto con que los datos fueran utilizados para este estudio como con que los textos fueran publicados para su posterior utilización en futuras investigaciones. Doce estudiantes lo firmaron a tiempo. Algunos alumnos entregaron el consentimiento firmado tras la recolección de datos, así que no fueron tomados en cuenta. Uno de los informantes abandonó el curso, por motivos personales, después de llevar tres meses estudiando, con lo que solo disponemos de las muestras que produjo en esos meses. Los estudiantes completaron las tareas del primer curso, descritas más arriba, y realizaron el examen oral. Por cuestiones relacionadas con la pandemia y, de manera excepcional, se decidió no realizar el examen escrito. Se recogieron 556 textos, de los cuales 430 son orales y están en

proceso de transcripción. Se estima que en noviembre de 2021 el subcorpus oral contaba con aproximadamente 36 600 palabras y 38 100 tokens. El subcorpus escrito posee en la actualidad 126 textos, 22 094 palabras y 26 338 *tokens*.

Cinco de los 12 alumnos no tenían ningún conocimiento de español cuando empezaron a estudiar en la Universidad de Tartu. Los alumnos que afirmaron tener conocimientos iniciales de español realizaron el examen de muestra de DELE A1 que se puede encontrar en la página web del Instituto Cervantes⁵. Esos estudiantes fueron clasificados entre nivel de competencia A1 (4 personas) y falso principiante —aquellos que, pese a producir ciertos fragmentos de lengua, no llegaron a aprobar el examen con más del 60 % de la nota— (1 persona). Entre los estudiantes había también una alumna que afirmó poseer el certificado del DELE B2 y otra que había vivido en México y que, tras varias entrevistas y observaciones en clase, situamos en un nivel B1.

En esta etapa inicial de nuestra investigación, nuestros textos han seguido el sistema en tres niveles de etiquetado de errores de la *French Interlanguage Database* (FRIDA) (Granger 2003, 468). Los tres niveles del sistema aludido se refieren, primero, al dominio del error; segundo, a la categoría del error; y, por último, se añade la categoría de la palabra. Por razones de espacio no lo reproduciremos, pero intentaremos mostrar su funcionamiento con un ejemplo. Los segmentos de lengua que se alejan de la norma debido a cuestiones gramaticales se marcan con el símbolo <G>. Se registran varias categorías dentro de este dominio: clase, género, modo, número, persona, tiempo y voz. En el dominio sintáctico <X> se encuentran los errores relacionados con el orden de palabras, la ausencia de palabras obligatorias, la redundancia de palabras y la cohesión. En el ejemplo siguiente, podemos identificar dos errores relacionados con el dominio gramatical —uno de persona y otro de número— y un error sintáctico por ausencia de palabra necesaria.

- (1) Producción del estudiante: *En Argentina vive cuarenta y cinco millón personas.*
- (2) Texto con correcciones: En Argentina *vive [viven] cuarenta y cinco *millón [millones] [de] personas.
- (3) Texto con anotaciones: En Argentina <G><PER><VERB> *vive [viven] cuarenta y cinco <G><NMR><SUST> *millón [millones] <X><FAL><PREP> [de] personas.

4.2 Informante EST_2020-2021_001

Ofrecemos algunas pinceladas de la interlengua escrita de un alumno a lo largo de un curso académico, para ilustrar la funcionalidad del corpus piloto. El informante catalogado con el nombre EST_2020-2021_001 tiene las siguientes características: es mujer; es estonia; tiene 19 años; antes de empezar la carrera en Filología Románica en la Universidad de Tartu no tuvo ningún contacto con el español; y su L2 dominante es el inglés. Las muestras escritas de esta informante a lo largo del curso 2020-2021 ascienden a un total de 1266 palabras y 1501 *tokens*.

El número de palabras por texto está distribuido de la siguiente manera:

⁵ Enlace de acceso: <https://exámenes.cervantes.es/es/dele/preparar-prueba>.

Número del control	Nombre de la tarea	Número de palabras
1	Información personal	74
2	Habla de un país.	83
2	Habla de tu familia.	84
3	Una semana normal.	206
4	Correo electrónico sobre tu campus.	143
5	Presenta tu candidatura a un trabajo.	94
6	Biografía viajera.	160
7	Describe a una persona en el pasado.	101
8	¿Cómo os conocisteis?	105
9	Habla sobre tu estilo u otra estética que te guste.	104
10	Escribe una receta.	112

Tabla 1 – Textos y número de palabras

En estos textos se han detectado un total de 251 desviaciones, de las que más del 50 % pertenecen a la categoría de la sintaxis (véase el gráfico 1). Este primer acercamiento a la interlengua de la alumna nos puede servir para comprender cuáles son los aspectos que le provocan más dificultades. Las desviaciones sintácticas son, en su mayoría, provocadas por la ausencia de una palabra necesaria (112 de 139 casos). De los 112 segmentos de lengua en los que falta una palabra, 67 necesitan un artículo, una categoría de la que la lengua estonia carece, por lo que no nos resulta extraño comprobar que su uso puede provocar dificultades.

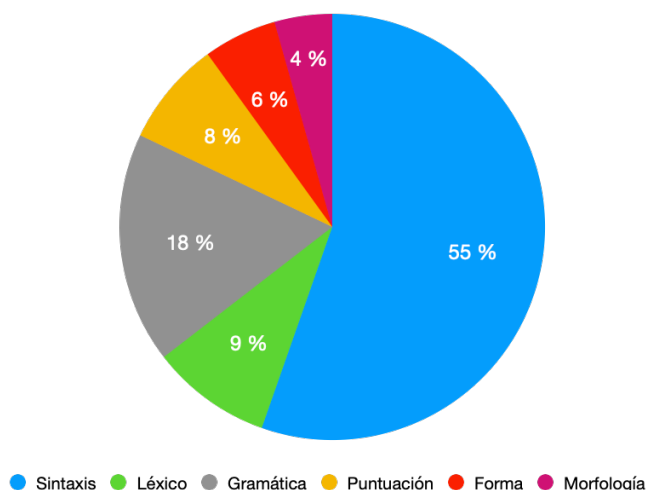


Gráfico 1. Distribución porcentual de desviaciones por categoría

De los 67 casos en los que hay una omisión de artículo, 50 adolecen de artículo determinado, 15 de indeterminado y en 2 ocasiones falta un artículo, pero tanto el

determinado como el indeterminado pueden usarse debido a la falta de contexto específico. Es interesante descubrir que los errores cometidos por omisión del artículo indeterminado empiezan a aparecer a partir del sexto texto, cuando la alumna ya lleva un semestre estudiando español. Son numerosos los estudios que intentan demostrar que existe una secuencia determinada en la adquisición de los artículos de la L2 cuando la L1 de los aprendientes carece de ellos (García Mayo y Hawkins 2009, 15). Consultados los segmentos de lengua producidos por nuestra informante durante el primer semestre, observamos que, efectivamente, apenas usa el artículo indeterminado en sus primeras seis producciones escritas. De hecho, solo lo encontramos registrado en un caso, en la expresión “un poco de” para hablar de las lenguas que conoce: *Yo hablo estonio, inglés, ruso y un poco de alemán y español*.

El uso del artículo determinado por esta informante es igualmente interesante (véase gráfico 2). No lo usa en ningún momento en su primera producción escrita, cometiendo, por ello, un segmento de lengua desviado: **Yo estudio en Universidad de Tartu*. En el segundo texto empieza a utilizarlo, pero el uso correcto fluctúa y se intercala con el uso erróneo, a veces, incluso en los mismos contextos: *El noventa y siete por ciento habla español; *Cuarenta y dos por ciento habla inglés*. A partir del tercer texto, el uso del artículo determinado continúa variando. Se aprecia un descenso de los errores en algunos textos. Sin embargo, el incremento de errores provocados por la omisión errónea del artículo determinado, en los textos siete y once, y la reducida cantidad de segmentos de lengua con artículo determinado, en general, inducen a pensar que existe una tendencia por parte de la informante a evitar las estructuras con determinantes.

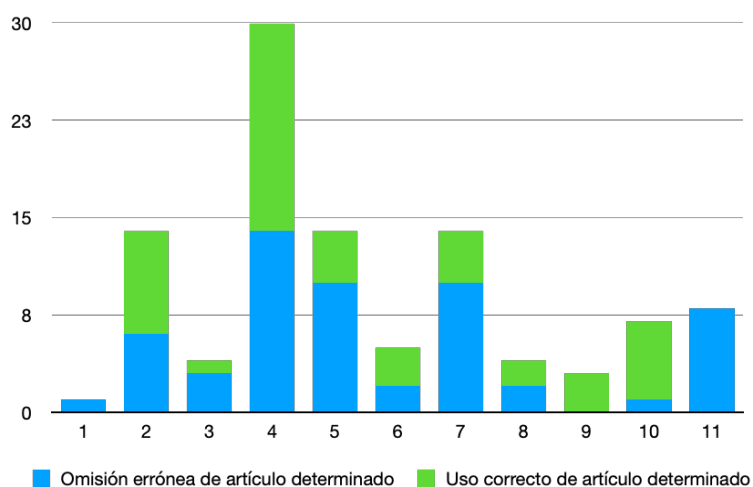


Gráfico 2. Comparación entre usos erróneos por omisión y usos correctos del artículo determinado

Es indispensable contrastar estos resultados con los del resto de informantes del corpus piloto para comprobar si estas tendencias pueden considerarse generalizables. De encontrar un patrón de comportamiento homogéneo podríamos afirmar que la adquisición del artículo por parte de los estudiantes estonios no es lineal y, a partir de allí, se podrían llevar a cabo diferentes estudios relacionados con la adquisición del artículo. La continuación de la compilación de los datos del corpus piloto durante los tres años de grado nos permitirá también comprobar de qué manera esta evolución cambia en los niveles intermedio y avanzado.

4.3 El confinamiento por la pandemia COVID-19

En Estonia, a partir de noviembre de 2020 y hasta junio de 2021, se tomó la decisión de estudiar en línea para evitar la propagación de la pandemia. Así pues, la mayor parte de las muestras escritas incluidas en el corpus piloto del curso 2020-2021 se recogió a través de los controles que se llevaron a cabo en la plataforma Moodle, en la que tenía lugar el proceso de enseñanza/aprendizaje sincrónico y asincrónico de la Universidad de Tartu. Los alumnos, en lugar de realizar los controles escritos en la sala de ordenadores, lo hicieron desde sus casas. De esa manera, las profesoras encargadas de esa asignatura no pudieron evitar que los alumnos utilizaran traductores automáticos, así como todo tipo de ayuda externa en la realización de los mismos. Desgraciadamente, esta situación afectó la calidad de los datos, que se vieron seriamente comprometidos, y nos hizo tomar la decisión de no incluirlos en el CLEAE.

De todas formas, no queremos restarle importancia al corpus piloto no solo por todas las decisiones que nos permite tomar y que hemos expuesto previamente, sino también porque nos brinda una gran cantidad de datos con los que podemos testar y aprender a utilizar las herramientas estadísticas y de etiquetado con las que vamos a trabajar en las investigaciones derivadas de la compilación del CLEAE.

5 Conclusión

Con este artículo hemos querido describir las bases teóricas y metodológicas sobre las que se asienta el proyecto de compilación del *Corpus Longitudinal de Español de Aprendientes Estonios* (CLEAE) de la Universidad de Tartu, con el que pretendemos llevar a cabo estudios relacionados con adquisición de terceras lenguas. Hemos defendido la propuesta longitudinal como única manera para comprender el proceso de adquisición de una lengua a través del tiempo y relacionarlo con los diferentes niveles de competencia.

Creemos que cualquier estudio longitudinal debe constar de dos partes: una descriptiva y una explicativa y, por ello, hemos justificado la existencia del corpus piloto previo al CLEAE, que sigue compilándose actualmente con datos de los mismos alumnos que ahora ya cursan el segundo curso de Filología Románica. A modo de ejemplo, hemos presentado algunos datos de una de nuestros informantes, con los que hemos comprobado qué esferas del aprendizaje de la lengua española le resultan más difíciles, comprendiendo que los aspectos sintácticos son los más problemáticos para ella, especialmente, el uso del artículo. Hemos descubierto que el número de errores más elevado ha sido provocado por la omisión del artículo determinado y que, en general, parece que la estudiante muestra una tendencia a evitar el uso del artículo. También hemos comprobado que el artículo indeterminado casi no aparece hasta las producciones del segundo semestre, con lo que nos hemos preguntado si tal vez existe realmente un orden de adquisición de artículos para aquellos alumnos cuya L1 carece de ellos.

Para finalizar, hemos discutido brevemente sobre la fiabilidad de los datos recogidos en tiempos de pandemia, llegando a la conclusión de que, pese a la falta de genuinidad de los textos recogidos durante el confinamiento, el corpus piloto sigue constituyendo una herramienta muy ventajosa para poder asegurar la calidad del CLEAE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Callies, M. y Götz, S. (Eds.) (2015). *Learner Corpora in Language Testing and Assessment*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/scl.70>.
- Cenoz, J. (2008). The acquisition of additional languages. *Elia: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 8, 219-224.
- Dominguez, L. (2019). A 'mixed methods' approach for investigating aspect in a second language: Evidence from the SPLLOC project. *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 8(1), 41-66. <https://doi.org/10.1075/dujal.19011.dom>.
- Domínguez, L., Arche, M.J. y Myles, F. (2011). Testing the predictions of the feature-assembly hypothesis: Evidence from the L2 acquisition of Spanish aspect morphology. En N. Danis, K. Mesh y H. Sung (Eds.), *Proceedings of the 35th Annual Boston University Conference on Language Development* (pp. 183-196). Somerville, Mass.: Cascadilla Press.
- Domínguez, L., Arche, M.J. y Myles, F. (2017). Spanish Imperfect revisited: Exploring L1 influence in the reassembly of imperfective features onto new L2 forms. *Second Language Research*, 33(4), 431-457. <https://doi.org/10.1177/0267658317701991>.
- Domínguez, L., Tracy-Ventura, N., Arche, M.J., Mitchell, R. y Myles, F. (2013). The role of dynamic contrasts in the L2 acquisition of Spanish past tense morphology. *Bilingualism: Language and Cognition*, 16(3), 558-577. <https://doi.org/10.1017/S1366728912000363>.
- García Mayo, M.P. y Hawkins, R. (2009). Introduction: The interest of article acquisition for theories of SLA. En M.P. García Mayo y R. Hawkins (Eds.), *Language Acquisition and Language Disorders* (pp. 1-10). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/lald.49.03pil>.
- Granger, S. (2003). Error-tagged learner corpora and CALL: A Promising Synergy. *CALICO Journal*, 20(3), 465-480. <https://doi.org/10.1558/cj.v20i3.465-480>.
- Granger, S. (2008). Learner Corpora. En A. Lüdeling y M. Kytö (Eds.), *Corpus linguistics. An International Handbook* (pp. 259-275). Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0669>
- Granger, S., Gilquin, G. y Meunier, F. (Eds.). (2015). *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139649414>.
- Hammarberg, B. (2010). The language of the multilingual: Some conceptual and terminological issues. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 48(2-3), 91-114. <https://doi.org/10.1515/iral.2010.005>.
- Hasko, V. (2013). Capturing the Dynamics of Second Language Development via Learner Corpus Research: A Very Long Engagement: Capturing the Dynamics of L2 Development via Learner Corpus. *The Modern Language Journal*, 97(S1), 1-10. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2012.01425.x>.
- Instituto Cervantes (2020). *Corpus de aprendices de español (CAES)*. Recuperado de: <http://galvan.usc.es/caes>.
- Jarvis, S. y Pavlenko, A. (2010). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. Nueva York/Abingdon: Routledge/Taylor y Francis.
- Kruse, M. (2018). *La transferencia en personas plurilingües. Los falsos amigos como un obstáculo y una oportunidad en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras*. [Tesis doctoral]. Tartu: Universidad de Tartu.
- Lozano, C. (2021). CEDEL2: Design, compilation and web interface of an online corpus for L2 Spanish acquisition research. *Second Language Research*, 38(4), 965-983. <https://doi.org/10.1177/02676583211050522>.
- Lozano, C. y Mendikoetxea, A. (2013). Corpus and experimental data: Subjects in second language research. En S. Granger, G. Gilquin, y F. Meunier (Eds.), *Twenty Years of Learner Corpus Research. Looking Back, Moving Ahead. Proceedings of the First Learner Corpus Research Conference (LCR 2011)* (pp. 313-323). Lovaina la Nueva: Presses Universitaires de Louvain.
- Martín-Villena, F. y Lozano, C. (2020). Anaphora resolution in topic continuity: Evidence from L1 English-L2 Spanish data in the CEDEL2 corpus. En J. Ryan y P. Crosthwaite (Eds.),

- Referring in a Second Language* (pp. 119-141). Londres/Nueva York: Routledge/Taylor y Francis.
- Meunier, F. (2010). Learner corpora and English language teaching: Checkup time. *Anglistik: International Journal of English Studies*, 21(1), 209–220.
- Mitchell, R., Domínguez, L., Arche, M.J., Myles, F. y Marsden, E. (2008). SPLLOC: A new database for Spanish second language acquisition research. *EUROSLA Yearbook*, 8, 287–304. <https://doi.org/10.1075/eurosla.8.15smit>.
- Myles, F. (2008). Investigating learner language development with electronic longitudinal corpora: Theoretical and methodological issues. En L. Ortega y H. Byrnes (Eds.), *The longitudinal study of advanced L2 capacities* (pp. 58–72.) Nueva York/Londres: Routledge/Taylor y Francis.
- Ortega, L. y Byrnes, H. (2008). *The Longitudinal Study of Advanced L2 Capacities*. Nueva York/Londres: Routledge/Taylor y Francis.
- Paquot, M. y Tracy-Ventura, N. (Eds.) (2020). *The Routledge handbook of second language acquisition and corpora*. Nueva York/Londres: Routledge/Taylor y Francis.
- Ployhart, R.E., y Vandenberg, R.J. (2010). Longitudinal Research: The Theory, Design, and Analysis of Change. *Journal of Management*, 36(1), 94–120. <https://doi.org/10.1177/0149206309352110>.
- Rojo, G. y Palacios Martínez, I.M. (2016). Learner Spanish on computer: The CAES ‘Corpus de Aprendices de Español’ project. En M. Alonso-Ramos (Ed.), *Spanish Learner Corpus Research. Studies in Corpus Linguistics* (pp. 55–87). Ámsterdan: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/scl.78.03roj>.
- Rosales Varo, F. Moreno, T., Martínez-Lara, A., Salamanca, P., Buyse, K., Martínez, M., Murillo, N y Garrido, P. (2017). *Campus Sur. Curso intensivo de español. A1-B1*. Barcelona: Difusión.
- Tracy-Ventura, N., Mitchell, R. y McManus, K. (2016). The LANGSNAP longitudinal learner corpus: Design and use. En M. Alonso-Ramos (Ed.), *Spanish Learner Corpus Research. Studies in Corpus Linguistics* (pp. 117–142). Ámsterdan: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/scl.78.05tra>.
- Yamada, A., Davidson, S., Fernández-Mira, P., Carando, A., Sagae, K. y Sánchez-Gutiérrez, C. (2020). COWS-L2H: A corpus of Spanish learner writing. *Research in Corpus Linguistics*, 8(1), 17–32. <https://doi.org/10.32714/ricl.08.01.02>.

Enseñanza de EFE: nuevos enfoques didácticos en la enseñanza de la diplomacia y las relaciones internacionales desde una perspectiva intercultural

Margarita Robles Gómez
Universidad Internacional de La Rioja

Esther Ramos Gómez
Universidad de La Rioja

1 Introducción

El presente trabajo se centra en la reflexión acerca de la falta de publicaciones para la enseñanza del español para fines específicos de la Diplomacia y las Relaciones Internacionales y, especialmente, plantea una propuesta didáctica concebida para un curso de español de la diplomacia. Prestamos atención a la primera cuestión dado que se trata de una profesión en la que el conocimiento de idiomas y la capacidad de adaptación a otras normas sociales gozan de una importante notabilidad a la hora de ejercerla. Así lo corroboran ciertos documentos que demuestran que, en la Antigüedad, ya los emisarios enviados a otros pueblos eran personas políglotas, capaces de comunicarse y adaptarse a las costumbres de los otros pueblos. Roncati (1989, 131) afirma que el dominio de varios idiomas extranjeros es un valor añadido de estos profesionales, ya que conocer el idioma permite comprender la sociedad y la cultura del país anfitrión (Robles-Gómez 2020a). Esta falta de materiales publicados no solo afecta al caso del español de la diplomacia, sino también a otros idiomas que, en nuestros días, gozan de una mayor tradición diplomática como ocurre con el inglés o el francés. De ahí la importancia de desarrollar un manual dirigido a este campo de especialidad. No obstante, cuando hablamos de creación de materiales de español con fines específicos (en adelante EFE), nos referimos a actividades dirigidas tanto a profesionales, trabajadores como a traductores de este campo.

2 Contextualización del español en la Diplomacia y las Relaciones Internacionales

A la hora de hablar de lenguas de especialidad, es importante partir de una definición clara de este concepto. Así, Cabré (*apud* Gómez de Enterría 2009, 20) define las lenguas de especialidad como subconjuntos de recursos específicos lingüísticos y no lingüísticos que se utilizan en situaciones consideradas especializadas por sus condiciones comunicativas. Por otra parte, Gómez de Enterría añade que estas lenguas de especialidad tienen unas características propias —un léxico, unas marcas discursivas, etc.— (Gómez de Enterría 2009, 21). Asimismo, debemos tener en cuenta a la hora de definir este concepto cuestiones pragmáticas (Aguirre Beltrán 2000, 34-44), cuyo objetivo es el de superar con éxito las situaciones reales dependiendo del contexto comunicativo en el que se dé. Concretamente, en el mundo de la Diplomacia y de las Relaciones Internacionales los procesos comunicativos son muy sensibles, lo que justifica la necesidad de adquirir unas habilidades y aprender a utilizar una serie de herramientas que permitan a los interesados comunicarse de manera exitosa en la lengua meta dentro del contexto laboral (Robles-Gómez 2020a). Es decir, el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural se ha convertido en una cuestión imprescindible para lograr una comunicación exitosa.

Ante la cuestión de si es necesario un mayor número de publicaciones en el campo de EFE, la respuesta es indiscutiblemente afirmativa. Como ya hemos mencionado, esta necesidad viene justificada por la escasez de las mismas. Por ejemplo, Santos de la Rosa (2018) demuestra en su investigación sobre el español de la Diplomacia en los países árabes que los trabajadores locales de las embajadas españolas en estos países dominan el español; sin embargo, sienten que carecen de las herramientas o habilidades necesarias para comunicarse en un español adecuado dentro de este ámbito. Esta carencia viene motivada por el hecho de que hay cuestiones lingüísticas concretas, específicas de este contexto laboral, que no aparecen en los manuales de español general (Robles-Gómez 2020a). En nuestra opinión, esta idea puede extenderse a otras zonas geográficas de habla no hispana. Por una parte, en la actualidad España cuenta con unas 215 embajadas repartidas por el mundo; por otra, debemos considerar el número de embajadas de los países hispanoamericanos en los que la lengua oficial es el español y, además, el número de consulados. El español también es lengua oficial y/o de trabajo de las principales organizaciones internacionales, como la Organización de Naciones Unidas (ONU), la Unión Europea (UE) o la Unión Africana (UA), entre otras (Robles-Gómez 2020a). Es importante destacar que organizaciones internacionales como la ONU o la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN)¹ han creado su propio currículo para la enseñanza y aprendizaje de idiomas dentro de sus organizaciones. Por lo tanto, el hecho de que estas instituciones hayan creado sus propios documentos para la enseñanza de idiomas debería considerarse como un indicador de la necesidad de crear materiales adaptados a este contexto tan concreto.

3 La Competencia Comunicativa Intercultural en la Diplomacia y en las Relaciones Internacionales

Una de las singularidades que han adoptado las organizaciones internacionales ha sido integrar la competencia intercultural como requisito *sine qua non* en el aprendizaje de idiomas para los profesionales de este ámbito. No cabe duda de que la Competencia Comunicativa Intercultural (en adelante CCI) está cada vez más presente en la enseñanza-aprendizaje de idiomas por diferentes razones. Entre ellas, cabría destacar la importancia de hacer de nuestro estudiantado personas capaces de desenvolverse en la sociedad globalizada actual en la que vivimos, donde la presencia de varias culturas resulta cada vez más común (Ramos 2021).

Poseer una competencia lingüística no resulta suficiente para comunicar de forma eficaz. De hecho, en muchas ocasiones en el aula de lenguas extranjeras comprobamos como estudiantes con un alto dominio de la lengua no logran una comunicación exitosa debido a la falta de adquisición del componente cultural comunicativo.

Por tanto, es necesario desarrollar la CCI, ya que esto permite a nuestros estudiantes conocer determinados saberes socioculturales, así como hacer uso de ciertas estrategias y habilidades interculturales para comunicar de forma eficaz con personas provenientes de diferentes culturas (Ramos 2018). Esta necesidad se ve acrecentada en el ámbito de la Diplomacia y las Relaciones Internacionales, pues estos profesionales están expuestos en su día a día a la comunicación con personas que cuentan con referentes culturales distintos a los suyos.

¹ El español no es lengua oficial ni de trabajo en esta organización.

3.1 La Competencia Comunicativa Intercultural

Las definiciones sobre la CCI han sido numerosas desde distintas disciplinas como demuestra la compilación de Spitzberg y Changnon (2009), así como los diversos modelos desarrollados en torno a esta competencia (Byram 1997; Paige, Jorstad, Siaya, Klein y Colby 1999; Fantini 2000; Moran 2001; Deardorff 2006; 2009; entre otros). Sin embargo, no contamos aún con una definición o modelo único y definitivo. Esto se debe, por un lado, a la complejidad que supone analizar los patrones culturales y, por otro, a las dificultades para llegar a un consenso que permita decidir qué habilidades o actitudes interculturales deben desarrollar los hablantes para ampliar su concepción del mundo (Fantini 1999; Arasaratnam 2009).

De las nociones examinadas, destacamos la de Deardorff, para quien la competencia comunicativa intercultural es “la habilidad para comunicarse de manera efectiva y apropiada en situaciones interculturales basándose en los conocimientos, habilidades, comportamientos y actitudes interculturales propias” (2006, 248). Asimismo, resaltamos especialmente la propuesta por Byram (1997), quien señala que el éxito de la comunicación no depende tanto de la eficacia del intercambio informativo, cuanto de ser capaces de establecer y mantener relaciones con otras personas con referentes culturales diferentes.

Dada la importancia de desarrollar esta competencia en una segunda lengua (L2), tal y como apuntó el Consejo de Europa (2002), los nuevos paradigmas en la enseñanza-aprendizaje han de ir encaminados en esta dirección. Así, han surgido modelos teóricos adaptados a la enseñanza de L2 que tienen por objetivo desarrollar esta competencia en los estudiantes (Byram 1997; Fantini 2000; Deardorff 2006; Borghetti 2013).

3.2 Modelos de la Competencia Comunicativa Intercultural adaptados a la enseñanza de idiomas

En este subapartado esbozaremos una clasificación de los modelos teóricos que abordan la enseñanza de la CCI y nos centraremos de manera especial en el modelo seguido para elaborar nuestra propuesta didáctica.

Para esta síntesis seguimos el trabajo de Spitzberg y Changnon (2009) quienes clasifican los modelos teóricos de la CCI en cinco tipos (modelos composicionales, modelos co-orientados, modelos de desarrollo, modelos de adaptación y modelos procesales-causales), si bien reconocen que en todos ellos se incluyen tres componentes básicos. El primero de estos componentes hace referencia a las actitudes del hablante de cara a un encuentro intercultural (la empatía, la curiosidad, etc.); el segundo aborda los saberes, tanto lingüísticos como culturales, que son necesarios para poder comunicar de forma eficaz (valores, roles comunicativos, etc.); por último, el componente procedimental reúne las destrezas y habilidades que han de utilizarse durante la comunicación (patrones de comportamiento, lenguaje no verbal, etc.).

Para la presente propuesta didáctica, en el ámbito de las relaciones internacionales y la diplomacia, nos hemos basado en el modelo MetMIC de Borghetti (2013). En primer lugar, la autora parte del modelo co-orientado de Byram (1997), pero lo adapta de una forma más práctica. Borghetti (2013, 59-60) pone a disposición del profesorado unos principios metodológicos para guiar su trabajo en tres etapas: cognitiva, afectiva y conciencia crítica.

Respecto a la dimensión cognitiva, se propone trabajar los conocimientos culturales y desarrollar las habilidades cognitivas necesarias para realizar las comparaciones

culturales. Esta competencia se tratará como universal con el objetivo de que las comparaciones no solo se centren en la cultura del estudiante y la cultura objeto de estudio. En cuanto a la dimensión afectiva, el objetivo se centra en fortalecer la inteligencia emocional trabajando el desarrollo de ciertas habilidades, como la flexibilidad o la capacidad de relativizar. Por último, se sugiere avanzar en el desarrollo del pensamiento y la conciencia crítica para que el estudiante sea capaz de comprender diferentes culturas sin prejuizar. Para su explotación didáctica, a cada etapa se le añade el contenido de la anterior.

Para implementar este modelo teórico en nuestro manual sobre el español de la diplomacia y las relaciones internacionales, así como en las actividades recogidas en este trabajo, se puede observar que la mayoría de ellas incluyen las tres dimensiones que permitirían trabajar el desarrollo de esta competencia de una forma global.

Igualmente, este modelo se ha desarrollado en dichas actividades trabajando la lengua y la cultura de forma conjunta como un binomio indisoluble, tal y como señala Miquel (1995) en sus investigaciones. De hecho, en un trabajo anterior, llevado a cabo en la Facultad de Relaciones Internacionales de Pekín en China, se corroboró que trabajar estas dos competencias por separado hace que los estudiantes no interioricen los saberes culturales y queden en el olvido (Ramos 2021; Miquel 1995).

3.3 Propuesta didáctica del español de la Diplomacia: la misión diplomática

En esta unidad didáctica, denominada “La misión diplomática”, incluimos este enfoque intercultural, junto con el contenido lingüístico. Concretamente, está dirigida a un alumnado de nivel B1.2. El número de horas estimadas para su impartición es de ocho a diez horas. Las destrezas que se pretenden fomentar son la comprensión lectora, la expresión escrita, la comprensión auditiva y la expresión oral. Igualmente, se propone una metodología comunicativa y el contenido está dividido en las siguientes partes:

1. Funcional: descripción de la embajada, conversaciones informales en el contexto de la embajada.
2. Gramatical: repaso de los tiempos de pasados, estructura *qué* + adjetivo.
3. Léxico: misión diplomática, tratamientos orales, máximas de veracidad.
4. Intercultural: entablar conversaciones informales, temática conversacional, evitar temas tabú o hacer halagos.

La primera actividad propuesta dentro de esta unidad consiste en rellenar un documento con información personal. Esta elección se debe a que en la diplomacia una de las primeras tareas que debe realizar el personal del cuerpo acreditado en una misión diplomática a su llegada al nuevo destino es completar el formulario para acreditación personal. Este formulario permite conocer al alumno por medio de los datos personales y profesionales, además de tener un primer acercamiento con el nivel de los estudiantes. Cabe destacar que la elaboración de esta ficha se ha basado y se ha adaptado del formulario real que facilita la página web del Ministerio de Asuntos Exteriores del Gobierno de España. Dicho documento ha de ser cumplimentado por los agentes del cuerpo diplomático destinados en el Reino de España a su llegada al país. Igualmente, este está redactado en español e inglés y consta de varias partes para informar sobre las demás personas que acompañan al funcionario en cuestión, apartados que no han sido incluidos en la actividad.

Parte práctica: La Misión Diplomática

- 1. Una de las primeras tareas que debe realizar el personal del cuerpo acreditado en una Misión Diplomática a su llegada al nuevo destino es completar el «Formulario para acreditación personal». Rellene este documento con la información solicitada:

Formulario para acreditación personal	
Datos representación	
País representado:	Tipo de representación:
Provincia:	Ciudad:
Datos personales	
Nombre:	Primer apellido:
Segundo apellido:	Sexo:
Estado Civil:	*Fecha de nacimiento: (Día/ mes/ año)
País de origen:	Nacionalidad:
Lugar de nacimiento:	Nombre del padre:
Nombre de la madre:	Tipo de pasaporte:
Nº de pasaporte:	Fecha de caducidad:
Dirección en España:	Tlf:
Código postal (C.P.):	Ciudad:
Marcar si ha residido en España en el año anterior a su nombramiento <input type="checkbox"/> Esther Fernández y Margarita Robles	
Datos profesionales	
Categoría:	Fecha de nombramiento:
Fecha de nombramiento:	¿Tiene alguna actividad lucrativa en España? En caso afirmativo especifíquela:
Nº de la Seguridad Social:	Fecha de llegada a España:
Graduación Militar:	Sustituye a:
Lugar en la lista Diplomática:	
Firma del interesado:	Firma Jefe de Misión

Imagen 1. Actividad didáctica “Formulario para acreditación personal”

Como se puede observar en la Imagen 1, este formulario incluye tanto aspectos profesionales como cuestiones interculturales. El objetivo que se persigue con él es que los estudiantes se familiaricen con este documento propio de su labor diplomática y, al mismo tiempo, empiecen a tomar conciencia de algunas cuestiones socioculturales de la vida diaria como, por ejemplo, las fechas².

La segunda actividad de la unidad consta de una lectura en la que se explica en qué consiste una misión diplomática, las funciones, los trabajadores involucrados, etc. La característica principal de esta lectura es que se introduce el léxico básico de la misión diplomática. Antes de ello, la actividad comienza con la presentación de estas dos cuestiones: 1) ¿cómo definiría el término “misión diplomática”?; y 2) ¿está de acuerdo con la definición siguiente? (Imagen 2, véase página siguiente).

A pesar de tratarse de un léxico elemental, puede albergar cierta dificultad para un nivel intermedio, ya que se trata de un vocabulario propio del lenguaje diplomático y que no suele aparecer en un manual de ELE general. En este sentido, para ayudar a nuestro alumnado a interiorizar dichos términos, proponemos un mapa conceptual con el fin de trabajar la terminología de manera esquematizada (Imagen 3, véase página siguiente). Se pretende así ofrecer una adquisición más sencilla de la terminología referente a la misión diplomática.

² Bien es sabido que no todos los países ordenan la información de las fechas como en España donde la información se organiza: día/mes/año. En otros países como en EE. UU. los datos se ordenan: mes/día/año. Por otra parte, en China los datos se disponen siguiendo otro patrón: año/mes/día.

Parte práctica: La Misión Diplomática

2. ¿Cómo definiría el término «Misión Diplomática»? La enciclopedia jurídica dice lo siguiente acerca de este término:

Desde el Convenio de Viena de 1961 utilizamos el término «misión diplomática». Llamamos «misión diplomática» a la representación permanente de un Estado en otro o en una organización internacional. Además, las representaciones que los organismos internacionales tienen en los Estados miembros también son misiones diplomáticas.

Existen **varios tipos de misiones diplomáticas**:

- la Embajada (el jefe es el embajador. Es el mayor nivel de representación de un Estado ante otro)
- la Legación (el jefe de misión es un ministro residente y su nivel de es menor que el de la Embajada)

La Santa Sede tiene sus propias misiones diplomáticas conocidas como:

- la Nunciatura (el jefe es el Nuncio y tiene el mismo nivel que la Embajada),
- la Internunciatura (el jefe de misión es el internuncio. Tiene el mismo nivel que la Legación).

La **persona encargada** de la misión diplomática es el jefe de misión y están divididos en tres clases:

- embajadores o nuncios acreditados ante los Jefes de Estado;
- enviados, ministros o internuncios acreditados antes los Jefes de Estado;
- encargados de negocios acreditados ante los ministros de Relaciones Exteriores. Son miembros del personal de la misión diplomática los agentes diplomáticos: los agregados o consejeros, los miembros del personal administrativo y técnico y los miembros del personal de servicio de la misión.

Las **principales funciones** son:

- representar al Estado acreditante ante el Estado receptor;
- proteger los intereses del Estado acreditante y sus nacionales;
- negociar con el Gobierno del Estado receptor;
- enterarse e informar sobre la evolución de los acontecimientos en el Estado receptor ;
- fomentar las relaciones amistosas, económicas, culturales y científicas entre el Estado acreditante y el receptor.

Los Estados pueden enviar a otro Estado misiones diplomáticas o recibirlas, pero el establecimiento de relaciones diplomáticas entre Estados sólo pueden realizarse si ambas partes están de acuerdo. También puede haber una ruptura de relaciones diplomáticas entre dos Estados de modo definitivo o temporal.

Adaptado de: <http://www.encyclopedia-juridica.com/mision-diplomatica/mision-diplomatica.htm>

Imagen 2. Actividad didáctica “Lectura”

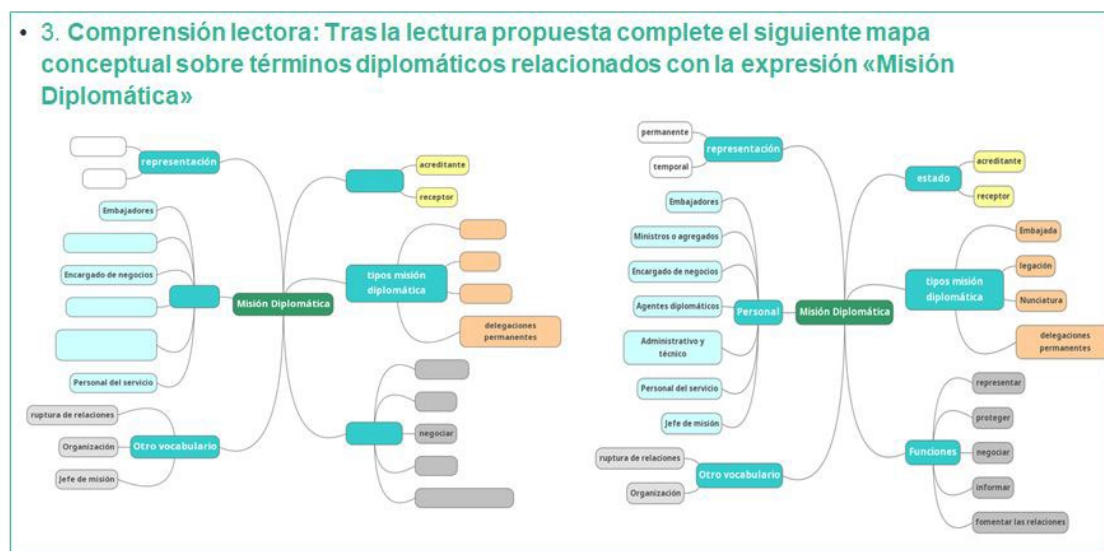


Imagen 3. Actividad didáctica “Comprensión lectora”

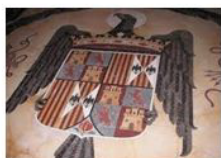
Para que los estudiantes pongan en práctica este vocabulario, plantaremos preguntas como las siguientes: ¿en qué tipo de misión diplomática trabaja?, ¿qué cargo ocupa?, ¿qué personal está acreditado en su misión?, ¿cuántos agentes diplomáticos están acreditados?, ¿cómo se llama el jefe de la misión?

Por último, y con el objetivo de completar esta actividad, hemos añadido en la parte final de nuestro manual de ELE para la diplomacia un glosario con los términos y expresiones diplomáticas que han aparecido a lo largo de todas las unidades. De esta forma, se facilita a los estudiantes la búsqueda del vocabulario en un momento determinado.

Una vez completado el mapa conceptual comenzamos con las actividades interculturales de datos. Se trata de una serie de preguntas que permiten que los estudiantes se comuniquen oralmente e informen acerca de su misión diplomática (Imagen 4, véase página siguiente).

4. Conteste a las siguientes preguntas relacionadas con su embajada.

- o 4.A) ¿Cuántas misiones diplomáticas hay de su país alrededor del mundo?
- o 4.B) ¿De que organizaciones internacionales es miembro su país? ¿Con cuántas delegaciones permanentes ante organizaciones internacionales cuenta su país?
- o 4.C) ¿Qué nos podría decir sobre su Embajada en España? Aquí tiene un ejemplo de la historia de la Embajada de España ante la Santa Sede.



La Embajada de España ante la Santa Sede tiene su sede en el Palacio Monaldeschi. Es la misión Diplomática permanente más antigua del mundo. El Rey Fernando *el Católico* la **creó** en 1480. **Ha sido** lugar de negociaciones durante siglos. **Ha existido** y existe cierta polémica con la entrada, ya que en el suelo del hall hay un gran escudo de los Reyes Católicos. Este escudo está formado por los símbolos que **representaban** a Isabel y Fernando: el águila de San Juan y el yugo y las flechas. Sin embargo, algunos desconocen el origen del edificio y **han criticado** la muestra de símbolos «franquistas» en un edificio público.

Imagen 4. Actividad didáctica “Preguntas relacionadas con su embajada”

Una vez realizadas estas actividades, pasaremos a abordar el enfoque intercultural. Para ello, hemos seguido la estructura marcada a base de preguntas, pero siguiendo el modelo MetMic de Borghetti (2013) de tres etapas, con el fin de desarrollar la CCI al mismo tiempo que la competencia lingüística.

En primer lugar, empezaremos tratando la dimensión cognitiva al igual que en el modelo MetMic. Para ello, debemos incitar al estudiante a reflexionar sobre su cultura. Esto es algo que podemos hacer, por un lado, planteando preguntas como las siguientes: en tu país, ¿qué temas se usan para entablar conversación?; o respecto a la cultura meta, ¿conoce los temas de conversación que se usan en España? Será trabajo del docente ayudarlos a ahondar en su cultura, ya que puede que al principio no sean capaces de darse cuenta por sí mismos de los rasgos culturales propios. Tanto con esta pregunta como con la siguiente trabajamos la dimensión afectiva.


En segundo lugar, comenzaremos a trabajar de forma más específica la dimensión afectiva y la conciencia crítica con las siguientes preguntas: ¿sabes cómo se entabla conversación en otros países? El docente proporcionará algunos ejemplos para que tengan un modelo diferente al suyo y sean capaces de explicar *grosso modo* la forma de entablar conversación en su cultura. Como hemos reiterado, es importante trabajar la lengua y la cultura conjuntamente, por lo que podemos aprovechar este punto para explicar una expresión como *romper el hielo*. Igualmente, el profesor, asumiendo el papel de guía y mediador cultural, puede encaminar las respuestas del alumnado y comenzar a dar algunas pinceladas de este conocimiento sociocultural, así como de los temas conversacionales del español peninsular que pueden ser desconocidos para los estudiantes por no ser nativos (Imagen 5, véase página siguiente).

Si bien les pudiera parecer un simple ejercicio de preguntas, lo singular de la actividad anterior es trabajar la conciencia intercultural del estudiante. Esto se observa, especialmente, en la última pregunta, pues le permite ver que cada cultura sigue unos patrones diferentes: una forma de relacionarse tanto fuera como dentro del ámbito laboral, una forma de comportarse y de interactuar para que lo tengan en cuenta a la hora de comunicarse con personas de otras culturas, no solo con españoles. El docente como mediador intercultural ha de hacer hincapié en que no hay una cultura mejor ni peor que otra. Han de dejarse así de lado posibles clichés culturales o actitudes racistas hacia un determinado sistema cultural. Sugerimos poner como ejemplo el caso de otros

países —en la Imagen 5 aparece el ejemplo de Francia— incluso de culturas ajenas o más alejadas de la cultura del estudiante. Al exponer otros ejemplos culturales, es posible que se observen ciertos prejuicios u opiniones diferentes que ayudarán a trabajar la dimensión afectiva —relativizar— y la conciencia intercultural: aceptar otro tipo de realidad.

Parte práctica: La Misión Diplomática


¿ Qué cree que significa la expresión “romper el hielo”?



◦ 4. D) Y en su país ¿Qué temas se usan para entablar conversación? ¿conoce los temas que se usan en España?

◦ 4.E) ¿Sabe cómo se entabla conversación en otros países? Comente con su compañero/a.

Ej.: Pues en Francia se entabla conversación preguntando por el trabajo de forma general. No se habla del tiempo como en España...



Esther Ramos y Margarita Robles

Imagen 5. Actividad didáctica “Romper el hielo”

Una vez que hemos trabajado estas tres partes de la CCI, debemos ahondar en los saberes socioculturales del español peninsular, ya que es la cultura meta que pretendemos que los estudiantes conozcan con más detalle. El objetivo es conseguir tanto el desarrollo de las tres partes del modelo de CCI como de determinados saberes socioculturales. Estos se trabajarán conjuntamente con la competencia lingüística.

Esta tarea se llevará a cabo mediante diálogos reales en los que el estudiantado ha de deducir, con la ayuda del profesor, qué temas son recurrentes a la hora de entablar conversación en España como, por ejemplo, el tiempo atmosférico; este es un tema recurrente cuando no hay confianza o no sabemos de qué hablar. Igualmente, otro tema utilizado como mecanismo para entablar conversación del español peninsular, cuando se llega a un sitio nuevo, sería describir el lugar en el que nos encontramos. Se suele describir a la vez que se resaltan los puntos positivos o lo que nos agrada.

Parte práctica: La Misión Diplomática

5. Mi primer día

Juan ha llegado hoy al Consulado español donde va a trabajar durante los próximos cuatro años. Lee la conversación que mantiene Juan con su compañero de trabajo, David.

- Buenos días, Juan ¡ Bienvenido!
- ¡ Muchas gracias, David! Pues no imaginaba el consulado tan grande... es un edificio espectacular.
- Sí, ¿verdad? Además, las oficinas están muy bien y son cómodas...
- Sí, sí es cierto... y ¡ qué luminosa es! Creo que voy a trabajar muy bien aquí.
- Bueno y el tiempo es bastante cálido en este país... ¡ qué calor pasamos! Pero el sol va a dar directamente en tu oficina...
- Sí, sí, así es... Eso me gusta... con sol se trabaja mejor.




Imagen 6. Actividad didáctica “Romper el hielo”

Parte práctica: La Misión Diplomática

5. A) Comente con su compañero/a: ¿Qué temas usa Juan para romper el hielo?

5. B) ¿ Qué estructuras utiliza para describir ?

5. C) ¿ Qué significado cree que tienen las frases en azul del diálogo?



Imagen 7. Actividad didáctica “Romper el hielo”

Junto con las explicaciones dadas, se realizará una serie de actividades en las que agregamos contenido lingüístico con el objetivo de trabajar lengua-cultura como un binomio indisoluble. Este contenido aparece resaltado en azul en la Imagen 6 (véase página anterior) y aborda algunos aspectos gramaticales, como las máximas de veracidad y la repetición de la afirmación como mecanismo de confirmación de forma más contundente en el español peninsular. Tras ello, facilitamos al estudiante por escrito los contenidos de los saberes socioculturales expuestos en la conversación (Imagen 8).

Parte práctica: La Misión Diplomática

6. Actitudes interculturales:

En español hay varios temas triviales con los que se suelen entablar conversación cuando no conocemos bien a nuestro interlocutor:



El tiempo: Se puede comenzar una conversación hablando sobre el tiempo de los últimos días; si hace más frío, si han subido/ bajado las temperaturas...



Describir el entorno que nos rodea: comentar qué tal son las sillas en las que están sentados, cómo es la sala en la que nos encontramos, qué nos parece la bebida que estamos tomando o la comida... Se suelen resaltar los aspectos positivos y lo que nos gusta del lugar.

Esther Ramos y Marqarita Robles

Imagen 8. Actividad didáctica “Romper el hielo”

En la última actividad pedimos al alumnado que realice una situación simulada de su primer día de trabajo haciendo uso de las estructuras vistas en las actividades anteriores (Imagen 9, véase página siguiente). El objetivo de ello es demostrar que han interiorizado tanto el componente lingüístico como el sociocultural. Tras ello, han de analizar las intervenciones de sus compañeros para que, mediante un análisis y reflexión personal, se den cuenta de quién ha recreado mejor la conversación según lo aprendido

en clase. Aconsejamos grabar las intervenciones, ya que esto permite realizar un análisis de las intervenciones de los compañeros e incluso de las suyas propias con el propósito de hacerles conscientes tanto de los contenidos lingüísticos como socioculturales, junto con la capacidad analítica de comportamientos interculturales propia de la CCI.

Parte práctica: La Misión Diplomática



• Se debe evitar para romper el hielo:

▲ Dar opiniones políticas, hablar de deportes, religión pues puede haber opiniones contrarias y se puede crear malestar en las otras partes.

▲ No dejar caer la conversación pues el silencio incomoda a los españoles.

6. A) Imagine que es su primer día en ese consulado ¿cómo rompería el hielo? Imagine una conversación con su compañero/a utilizando las estructuras en negrita.

6. B) De todos los diálogos de sus compañeros/as ¿ cuál le ha gustado más? ¿ quién lo ha simulado de forma más real?

Imagen 9. Actividad didáctica “Romper el hielo”

4 Conclusión

El objetivo de este artículo ha sido demostrar, a partir de una secuencia didáctica, que es posible y necesario integrar y trabajar la CCI en el aula de EFE. De hecho, se puede hacer de forma sencilla y asequible tanto para el docente como para el estudiante. Para ello, es importante trabajar siempre el binomio lengua-cultura y, además, centrarnos no solo en la cultura meta, sino tratar esta competencia como competencia universal para que nuestros estudiantes sean capaces de lidiar con posibles problemas en la comunicación en encuentros interculturales.

Por otro lado, queremos reafirmar que, con esta propuesta didáctica, no pretendemos enseñar a los profesionales del campo de la diplomacia a ejercer su labor, sino que buscamos ayudarlos a comunicarse en español dentro de su ámbito laboral de manera más exitosa, dado que ya cuentan con los saberes y los conocimientos para desempeñar sus funciones.

Por último, y como se ha señalado anteriormente, consideramos que el número de publicaciones en el campo de EFE no es muy amplio, por lo que es fundamental la creación de nuevos materiales, pues el español es un idioma con presencia global y de peso internacional en las principales organizaciones internacionales. Asimismo, hemos de destacar que estos materiales han de cubrir las necesidades de los profesionales e incluir terminología, conceptos propios de su campo, así como saberes socioculturales. Todo ello debe estar enfocado desde una perspectiva intercultural, tal y como esperamos haber plasmado en la presente propuesta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre Beltrán, B. (2000). El español para la comunicación profesional. Enfoque y orientaciones didácticas. En M. Bordoy, A. Van Hoof y A. Sequeros (Eds.), *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE)*. pp. 34-43, Ámsterdam: Secretaria General Técnica del Ministerio de Educación y Deporte. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0006.pdf
- Arasaratnam, L. A. (2009). The development of a new instrument of intercultural communication competence. *Journal of Intercultural Communication*, 20.
- Borghetti, C. (2011). How to Teach it? Proposal for a Methodological Model of Intercultural Competence. En A. Witte y T. Harden. (Eds.), *Intercultural Competence: Concepts, Challenges, Evaluations* (pp. 141-160). Oxford: Peter Lang.
- Borghetti, C. (2012). Pursuing intercultural and communicative goals in the foreign language classroom: Clues from selected models of intercultural competence. En P. Alderete-Díez, L. Incalcaterra, L. Ni y D. Ni (Eds.), *Translation, Technology and Autonomy in Language Teaching and Learning* (pp. 333-359). Bern: Peter Lang.
- Borghetti, C. (2013). Integrating Intercultural and Communicative Objectives in the Foreign Language Class. A Proposal for the Integration of Two Models. *The Language Learning Journal*, 41.3, 254–267.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M. y Zárate, G. (1994). *Definitions, Objectives and Assessment of Socio-cultural Competence*. Estrasburgo: Mimeo.
- Byram, M. Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Recuperado de: <https://rm.coe.int/16802fc1c3>.
- Cabré, M. y Gómez de Enterría, J. (2006). *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Madrid: Gredos.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ Anaya.
- Deardorff, D.K. (2006). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 10 (3), 241–266.
- Deardorff, D.K. (Ed). (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks: Sage.
- Fantini, A. E. (1999). *Assessing Intercultural Competence: A YOGA Form*. Brattleboro, VT: School for International Training. Unpublished.
- Fantini, A. E. (2000). *A Central Concern: Developing Intercultural Competence*. SIT Occasional Papers Series (1). School for International Training.
- Gómez de Enterría, J. (2009). *El español de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Arco/Libros S.L.
- Miquel, L. (1990). Los enfoques comunicativos en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Équivalences*, 19 (1), 75–90. <https://doi.org/10.3406/equiv.1990.1129>.
- Miquel, L. (1995). Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados. *Didáctica*, 7, 241-254.
- Moran, P. (2001). *Teaching Culture*. Boston: Heinle & Heinle.
- Paige, M. R., Jorstad, H., Siaya, L., Klein, F., y Colby, J. (1999). Culture Learning in Language Education: A Review of the Literature. In R. M. Paige, D. L. Lange, y Y. A. Yeshova (Eds.), *Culture as the Core: Integrating Culture into the Language Curriculum* (pp. 47-113). Minneapolis, MN: University of Minnesota.
- Ramos Gómez, E. (2018). ¿Profesor o mediador intercultural? Hacia una formación intercultural docente. En Instituto Cervantes de Nueva Delhi (Ed.), *Actas de VIII Encuentro Práctico de Profesores de Español en Nueva Delhi* (pp. 18-31). Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/delhi_2018/02_ramos.pdf.

- Ramos Gómez, E. (2021). La inserción de la competencia comunicativa intercultural en el aprendizaje de lenguas extranjeras en el oriente asiático: el caso de China. *MarcoELE*, 32, 1-12. Recuperado de: <https://marcoele.com/interculturalidad-en-china/>.
- Robles-Gómez, M. (2020a). *Enseñanza del español para fines específicos dirigido a la Diplomacia y las Relaciones Internacionales*. [Tesis doctoral]. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Robles-Gómez, M. (2020b). Entrenamiento de la expresión oral en español para fines específicos: Diplomacia y Relaciones Internacionales. *Monografías MarcoELE*, 31, 73-87. Recuperado de: <https://marcoele.com/descargas/31/pragmatica-robles.pdf>
- Roncati Jara, E. (1989). *La función diplomática*. Documento de Trabajo N.º 5 - Proyecto de Cooperación con los Servicios Exteriores de América Latina. Santiago: CEPAL. Recuperado de: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/29597>
- Santos de la Rosa, I. (2018). El español de la Diplomacia en los países árabes. *MarcoELE revista de didáctica ELE*, 27, 1-15. Recuperado de: https://marcoele.com/descargas/27/santos-diplomacia_paises_arabes.pdf.
- Spitzberg, B.H. y Changnon, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. En D.K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 2-51). Thousand Oaks: Sage Publications.

Serie Leamos: biblioteca virtual para la práctica de la lectura extensiva y por placer con lectores iniciales

Victoria Rodrigo
Georgia State University

1 Introducción

Existe la necesidad de implementar la lectura extensiva y por placer en el contexto del español como lengua extranjera (ELE) (Rodrigo 2019). Con esta idea en mente, aquí se comparte un proyecto de lectura nacido en EE. UU. y que ha dado lugar a una biblioteca virtual de libre acceso: Serie Leamos. El proyecto tiene tres componentes claros. Por un lado, es una actividad de escritura creativa donde el *aprendiz-escritor* comparte experiencias personales e historias originales; por otro, es una actividad de contextualización visual donde el *aprendiz-ilustrador* da vida al texto con imágenes que facilitan la comprensión; y por último, es una biblioteca virtual de narraciones cortas que permite al *aprendiz-lector* la práctica de la lectura extensiva y por placer. El presente artículo tiene como objetivo dar a conocer y poner al alcance de profesores y lectores este recurso pedagógico. A continuación, se presentan los fundamentos de la lectura por placer en el currículo de ELE y se explican los componentes, características y uso de esta biblioteca digital. El lector interesado puede acceder a la Serie Leamos a través de la siguiente dirección: www.serieleamos.com.

2 El rol esencial de la lectura extensiva y por placer en los programas de lengua

La lectura es una actividad altamente gratificante. No solo ayuda a pasar un rato agradable, sino que también permite mejorar la competencia lingüística, pues, cuando leemos y comprendemos, todo lo que hemos estudiado cobra sentido. Así, al leer, nos exponemos a las reglas, la sintaxis, las conjugaciones, el vocabulario, todo en un contexto real y significativo. De hecho, los trabajos de investigación han mostrado consistentemente que la cantidad de lectura que hayamos realizado en la lengua que aprendemos determina el dominio de lectoescritura que poseemos en dicha lengua (Krashen 2004). Sin lugar a dudas, la investigación ha constatado el poder de la lectura como una de las herramientas más eficaces en la mejora y aceleración del proceso de adquisición y aprendizaje de una lengua (Day y Bamford 1998; Krashen 2010; Grabe y Stoller 2013; Krashen y Mason 2015). Lo cierto es que cuanto más leamos, más y mejor comprenderemos y, de ahí, mayor será nuestro conocimiento acerca del vocabulario, ortografía, gramática y capacidad de redacción. Por esto, la lectura por placer debe ser un componente más en las clases de lengua.

El propósito de la lectura extensiva y por placer es el disfrute y la comprensión general del texto. Es lo que hacemos en nuestra primera lengua cuando leemos una novela porque queremos leerla: nos gusta, nos interesa o nos informa. El propósito de esa lectura es conocer la historia, la trama, lo que acontece a los personajes, y no aprender o repasar lengua —vocabulario, gramática—, en un contexto pedagógico o instruccional en que el entrenamiento metalingüístico ocurre de manera incidental.

En el campo de segundas lenguas se utilizan diversos términos para referirse al concepto de “leer por placer”. Así, nos encontramos con lectura extensiva, lectura por placer, lectura voluntaria, lectura independiente, lectura recreacional, etc. La evidencia

de esta lectura como herramienta pedagógica que promueve la adquisición de una lengua es consistente. Los estudios de metaanálisis (Krashen 2007; Mol y Bos 2011; Jeon y Yamashita 2014; Jeon y Day 2015; Nakanishi 2015; Liu y Zhang 2018) concluyen que la lectura extensiva lleva a resultados superiores en todos los aspectos cuando se compara un grupo control (sin lectura extensiva) y uno experimental (con lectura extensiva), con lo cual el beneficio de la lectura extensiva se ve corroborado siempre (Krashen 2004; 2009) en todos los contextos en que se ha aplicado (primera y segunda lengua, lengua extranjera, lengua de herencia, con diferente tipo de lector —niños, adultos y adolescentes—, en todas las lenguas en que se ha estudiado) y en todos los continentes en que se ha implementado (Europa, África, Asia y América).

Los beneficios de la lectura extensiva y por placer se reflejan de manera diferente si consideramos las *variables afectivas*, tales como la actitud, motivación, autoestima como aprendiz, etc., y las *variables lingüísticas*, tales como el vocabulario, gramática, capacidad de redacción, fluidez lectora, etc. De crucial consideración es la variable *tiempo*, que marca una diferencia significativa entre las dos anteriores. Es decir, para que la lectura extensiva funcione como herramienta pedagógica que optimice el proceso de adquisición y aprendizaje de una lengua se deben dar dos condiciones:

1. *El lector debe comprender lo que está leyendo.* Una condición básica para adquirir una lengua es comprender el mensaje al que estamos expuestos, el llamado *input*. Sin asegurar la comprensión, no se puede adquirir una lengua (Krashen 1982).
2. *El lector debe leer abundante y asiduamente.* Por lo general, leer un par de historias, o una novela, no va a tener mucho efecto en la adquisición de la lengua meta. Sin embargo, si los aprendices se comprometen a leer a diario y desarrollan un hábito de lectura su nivel de lengua meta mejorará y lo hará de manera inconsciente e incidental (Day y Bamford 1998): aprenderá palabras (semántica), internalizará formas verbales y estructuras que ha estudiado o adquirirá otras nuevas (gramática y morfología), verá en un contexto real y significativo cómo se forman las oraciones (sintaxis), mejorará su redacción, su ortografía, etc. Es decir, la lectura determina el nivel de lectoescritura que poseemos, tanto en la primera (L1) como en la segunda (L2) lengua. Cuanto más dure el programa de lectura, realizado en su modalidad de extensiva, mayores serán los beneficios. Los programas de un año son lo más recomendables, aunque algunos de corta duración (un semestre) también han mostrado alcanzar resultados lingüísticos altamente satisfactorios (Pilgreen y Krashen 1993; Hardy 2016).

Mientras que los beneficios lingüísticos de la lectura extensiva se materializan a largo plazo, los beneficios afectivos se manifiestan a corto plazo: su efecto es inmediato. Cuando el lector disfruta y comprende un texto, desarrolla una actitud positiva hacia la lectura y el deseo de querer leer más. Esto ha probado ser cierto con solo una semana de práctica de lectura por placer (Liburd y Rodrigo 2012) y con *un solo libro* (Day y Bamford 1998; Rodrigo 2011). Por lo tanto, si el aprendiz tiene que leer abundantemente, si tiene que *querer leer*, primero tenemos que atender a las variables afectivas y asegurarnos de que el aprendiz disfruta la lectura (Rodrigo 2019).

Sin embargo, aunque la investigación aconseja la práctica de la lectura extensiva desde los primeros niveles de aprendizaje (Day y Bamford 1998; Grabe 2009, Macalister 2014), esta no se implementa regularmente en los programas de español como lengua extranjera (ELE). Rodrigo (2019) menciona algunas de las razones por las que la implementación de la lectura extensiva no se integra en las clases de ELE: carencia de material relevante, comprensible y de fácil acceso y que, además, pueda costearse. Sin una biblioteca bien equipada, con variedad de temas y niveles que les permita a sus usuarios la selección libre y personal de aquello que ellos quieran leer

según sus intereses y nivel de competencia, no se puede implementar la lectura extensiva con éxito.

La necesidad de un material variado, que sea interesante y comprensible para el lector, fácil de conseguir y que no implique un coste para el alumno o la institución se ve satisfecho con la *Serie Leamos*. Esta biblioteca se ha utilizado con éxito a nivel inicial (Carver, Garrett-Rucks y Rodrigo 2018), intermedio (Rodrigo 2017) e incluso avanzado (Rodrigo y Galindo 2020), lo que evidencia el uso de esta biblioteca virtual como un recurso apto para la implementación de la lectura extensiva y por placer en el currículo de español. La percepción de este recurso pedagógica ha sido positiva y aunque estas historias parezcan cuentos para niños que podrían no ser del agrado del lector adulto, los lectores disfrutan de su lectura.

3 Serie Leamos: una biblioteca diferente

La Serie Leamos es una biblioteca que surge como resultado de una iniciativa pedagógica en que alumnos de español de nivel intermedio escriben historias para estudiantes de español de nivel inicial, o lectores sin experiencia lectora, y en que las ilustraciones tienen un papel muy relevante en el desarrollo de la comprensión. El propósito último de este recurso es poner al alcance de profesores y lectores un material variado de lectura de acceso fácil y gratuito que permita a aquellos interesados practicar la lectura extensiva y por placer desde los niveles más bajos de competencia en español.

Esta biblioteca es única y diferente por cuanto todos sus participantes —lectores, escritores e ilustradores— pertenecen a un mismo grupo: la de los aprendices. Son estos los que crean y comparten sus historias e ilustraciones con otros aprendices. Una vez finalizado el cuento, el editor se asegura de que la narración no contenga errores gramaticales y pule el texto si fuera necesario. La Serie Leamos es la primera biblioteca escrita *por* el aprendiz de lengua *para* el aprendiz de la misma, lo que la convierte en una biblioteca única y diferente. A continuación, reseñamos los tres componentes principales.

3.1 Los *autores* establecen el tema de la narración y los *ilustradores* proveen claves visuales

Los cuentos, o narraciones breves, surgen de la práctica de la escritura creativa en las clases de español. En estas se ha reemplazado la composición tradicional (sin un público real y escritas para ser evaluadas por el profesor) por la creación de una narración breve que el aprendiz-escritor —de aquí en adelante *el autor*— quiere compartir con un público, los aprendices-lectores. Evidentemente, para que los alumnos de nivel intermedio-avanzado puedan practicar la escritura creativa y narrar sus experiencias, primero deben haber leído por placer; de otra forma, no estarán listos.

El proceso de escritura creativa consta de pasos específicos, incluyendo la revisión de varios borradores. El aprendiz-escritor sabe que está escribiendo para sus compañeros de niveles inferiores, lo que parece agregar un incentivo más a la tarea de creación.

El autor tiene la libertad de escribir el tipo de historia que considere oportuno y que quiera compartir con sus compañeros. Aunque los cuentos simulan historias para niños, en realidad son mucho más que eso. Por basarse en experiencias personales o historias originales, la mayoría de los cuentos ofrecen temas que inquietan a los autores o

vivencias que de alguna manera les han marcado y que quieren compartir con su público. El tipo de argumento de los cuentos se puede dividir en cuatro grupos:

1. Experiencias personales, pasadas o presentes, sobre un tema o problemática que le preocupa al autor. Ejemplos de estas historias son *La niña del bosque*, *Yo no fumo*, *Un día de camping*, *Los Países Bajos*, *El gatito solo*, *Quiero un perrito*, *La amiga de la flor*, *El pueblo que me crio*, etc.
2. Historias de ficción originales que inventa el autor: *El ratón y el queso*, *Matty va al espacio*, *Las águilas que aprendieron a volar*, etc.
3. Historias que mezclan la ficción con mensajes o experiencias personales, donde se disfraza el contexto y los personajes, que suelen ser animales: *Bella y sus manchas*, *El monstruo de la ensalada*.
4. Historias basadas en cuentos clásicos, pero con un toque personal y diferente, donde varían los personajes, la trama y el contexto: *El cuervo feo*, por ejemplo.

La temática de las historias es variada, desde temas más profundos y de interés social —como el acoso y la inmigración, el crecimiento y la perseverancia personales— hasta los más cotidianos —como la vida universitaria, los viajes—, todos ellos expresados de forma simple. El portal de la Serie Leamos ofrece la opción de búsqueda por diferentes temas y categorías.

Los autores y los ilustradores trabajan juntos para determinar cómo representar la historia con imágenes y darle una forma final al libro resultante. El papel del ilustrador es de suma importancia en esta biblioteca ya que las ilustraciones proveen la ayuda visual que favorece la comprensión de la historia. Aparte del valor pedagógico de las ilustraciones como claves en la comprensión, está la estética que aportan y que hacen más atractiva la historia.

Debido a la variedad temática, diversidad de niveles de lectura y la posibilidad de encontrar historias según intereses y niveles de dominio de la lengua meta, los cuentos de la *Serie Leamos* son aptos para un público diverso —niños, jóvenes y adultos—, pues se han usado con éxito a nivel universitario, en escuela primaria y secundaria, ayudando al lector a disfrutar de la lectura por placer y promoviendo la lectura independiente.

4 Características, componentes y objetivo de la biblioteca Serie Leamos

Como hemos comentado, el principal objetivo de la Serie Leamos como proyecto ha sido crear un depósito de lecturas interesantes y comprensibles para el alumno que empieza a leer en otra lengua con el objetivo último de poder implementar un programa de lectura extensiva y por placer en la clase de ELE desde los primeros niveles de instrucción. En líneas generales, esto es lo que caracteriza los cuentos de la Serie Leamos:

1. La extensión
 - La extensión es clave. La idea de leer una historia en una lengua todavía altamente desconocida para el lector puede ser abrumadora y provocar ansiedad. De ahí que los cuentos sean breves (200-450 palabras), lo que permite que se lean rápido y se perciban como una actividad alcanzable.
2. Las ilustraciones
 - Las ilustraciones también son fundamentales. A nivel visual, los cuentos no solo tienen una estética interesante y diferente, sino que, al mismo tiempo, son esenciales para la comprensión por la ayuda visual que proveen.

3. Variedad de temas, niveles y público
 - El lector puede buscar historias según nivel (1-4), público (niños, jóvenes-adultos, todos) o por tema. Esto permite al lector seleccionar el cuento según sus intereses y nivel de lengua.
4. El factor afectivo de las historias
 - La mayoría de las historias son originales y presentan experiencias personales que el autor quiere compartir con su público. Se observa una identificación del lector con la historia escrita por compañeros que también están aprendiendo la lengua meta, hecho que promueve el interés y la motivación del lector por leer el producto final (el cuento).
5. El nivel lingüístico
 - La complejidad lingüística de los cuentos viene determinada de manera natural por el nivel de competencia que tiene el autor del cuento. La biblioteca contiene cuatro niveles que exponen al lector a un vocabulario y estructuras básicas, que repasarán a partir del material revisado en el aula o que estarán a punto de revisar.
6. Complemento pedagógico
 - Las historias tienen una versión narrada que permite leer y escuchar a la vez. También tienen glosario y actividades para practicar el vocabulario, la comprensión escrita y la expresión oral.
7. Acceso fácil y gratuito
 - Las historias se pueden leer en la página web de la biblioteca o bajar al computador.

Los cuentos contienen una breve descripción en la web que explica de qué trata la historia, una página que presenta a los personajes (Imagen 1) y palabras clave que ayudan al lector (Imagen 2). En el ejemplo dado, el vocabulario incluye la traducción en la lengua materna de los escritores-lectores —inglés— para favorecer de manera más inmediata la comprensión de las palabras que puedan entrañar dificultad.

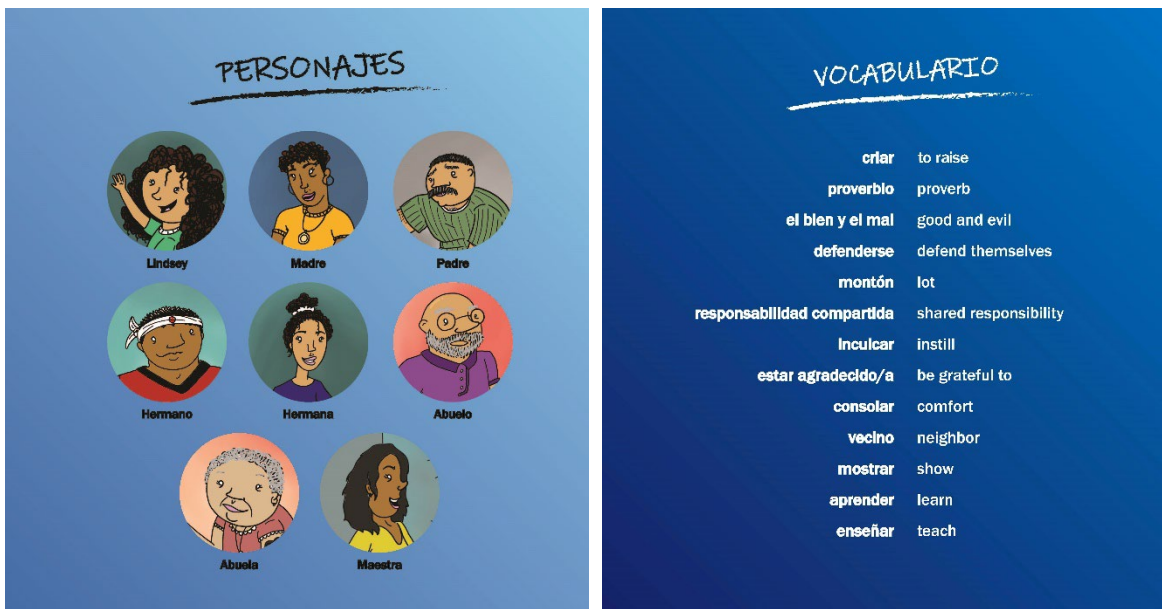


Imagen 1. Personajes de *El pueblo que me crio* Imagen 2. Vocabulario de *El pueblo que me crio*

La complejidad lingüística de los cuentos viene determinada de manera natural por el nivel de competencia que tiene el autor del cuento. Las historias están contadas desde

la voz, perspectiva y nivel lingüístico del autor, que escribe con la lengua, estructuras y léxico que conoce. Durante la redacción de la historia, a los autores solo se les permite utilizar un máximo de cinco palabras que desconozcan, las estrictamente necesarias para contar su historia. Estas palabras formarán parte del vocabulario que se presenta al inicio de la narración (Imagen 2). Cabe destacar que esta lista de vocabulario es seleccionada por el propio autor y son las palabras que considera que su compañero de nivel inferior debe conocer para comprender su historia.

La biblioteca está dividida en cuatro niveles que atienden a su complejidad léxica (frecuencia, palabras concretas o abstractas) y gramatical (tiempos verbales, sintaxis y estructuras utilizadas), la extensión y linealidad de la historia, junto con la relación entre imagen e historia.

Los cuentos pueden ofrecer más de una versión según el nivel de simplicidad o elaboración que contengan y es labor del equipo de edición determinar los niveles de las narraciones. A continuación, se ve un ejemplo del cuento *El pueblo que me crio* en dos niveles: nivel 2 (Imagen 3) y nivel 4 (Imagen 4).



Imagen 3. *El pueblo que me crio* (nivel 2)



Imagen 4. *El pueblo que me crio* (nivel 4)

En cuanto a los temas, es el propio autor el que los establece. Se busca con ello que el lector sienta curiosidad por saber qué quiso compartir su compañero autor y que, como se ha advertido previamente, se vea reflejado en la temática que desarrolla el cuento. Sin duda, de esta forma se promueve el interés en leer lo que quiere compartir un compañero en una situación similar a la propia. Cada cuento tiene una breve descripción del tema, que el lector puede revisar para determinar si es una historia que le interesa, un listado de palabras clave (seleccionadas por el propio autor) y un glosario con los verbos, sustantivos, adjetivos y adverbios que aparecen en el cuento. Existe también una versión narrada del cuento, por lo que el lector puede leer a la vez que lo escucha, así como una serie de actividades (véanse apartados 6 y 7).

5 Consejos para el lector: cómo leer los cuentos de la Serie Leamos

Al emprender la lectura extensiva y por placer, el lector debe tener la libertad de leer a su ritmo y de seleccionar aquello que le interese y comprenda. Estos son algunos consejos para los lectores:

1. Seleccionar un cuento que interese y que se pueda comprender fácilmente. Seleccionar los libros filtrando la biblioteca por tema y nivel.
2. Leer la descripción del cuento. Cada cuento contiene una breve descripción que indica de qué trata la historia; se recomienda leerla para saber de qué trata y si es de interés.
3. Usar las ilustraciones para ayudar en la comprensión.
4. Leer la lista de vocabulario clave antes de comenzar la lectura.
5. No usar el diccionario mientras se lee. Si la lista de palabras clave no es suficiente para comprender, buscar otro libro. Si fuera necesario el diccionario, buscar en un nivel inferior. No es necesario comprender cada palabra, pero sí la esencia de la historia.
6. Leer el cuento con el propósito de disfrutarlo y descubrir el mensaje que comparten los compañeros-autores.
7. Los cuentos son breves, se leen rápido y tienen mensajes personales y entrañables.
8. Crear un hábito de lectura. Intentar leer un cuento cada día (cinco minutos). Con el tiempo, leer será cada vez más fácil y se aprenderá vocabulario sin darnos cuenta.
9. Lo importante es disfrutar las historias y la experiencia de leer en la segunda lengua.

6 Consejos para el profesor: cómo usar la Serie Leamos

No debemos olvidar que el fin último de la Serie Leamos es facilitar la práctica de la lectura extensiva y por placer a través de un material que sea comprensible e interesante para lectores iniciales o sin experiencia lectora. Esta biblioteca se puede usar a nivel universitario y de secundaria, con lectores iniciales o con poca experiencia en la lectura. Para ello, buscaremos títulos según las necesidades y características del lector. A continuación, se incluyen algunas maneras en que se puede usar la biblioteca y que recomendamos (véase Imagen 5 en la página siguiente):

1. En los primeros niveles, aconsejamos practicar la lectura compartida (*Read aloud*), donde el instructor lee y proyecta la historia en la pantalla; asimismo, utiliza las imágenes para ayudar en la comprensión e interacciona con el lector asegurándose de que está comprendiendo. De nuevo, el objetivo de esta lectura es que los estudiantes disfruten del cuento.
2. Los alumnos practican en clase la lectura independiente y silenciosa (*Free Voluntary Reading* o *Sustained Silent Reading*) durante los primeros 10 minutos de cada clase. Cada alumno selecciona el cuento que desee leer y lo puede hacer en su móvil, tableta o portátil.
3. El alumno practica la lectura independiente fuera de clase, como actividad complementaria al currículo de ELE. El alumno puede seleccionar el cuento que le interese según su nivel y preferencia.

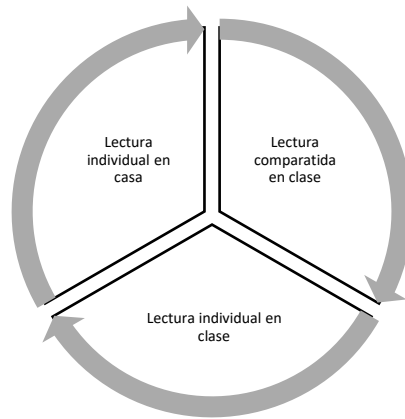


Imagen 5. Uso de la biblioteca Seria Leamos

7 Trabajar con los cuentos

El objetivo último de esta biblioteca virtual es que el lector disfrute de la lectura y tenga un material comprensible y de fácil acceso para que pueda practicar la lectura independiente y por placer. Por tanto, el primer objetivo de la lectura de los cuentos de la Serie Leamos siempre debe ser lúdico. Tras ello, podemos trabajar la lectura, yendo siempre del contenido a la forma (véase Imagen 6).

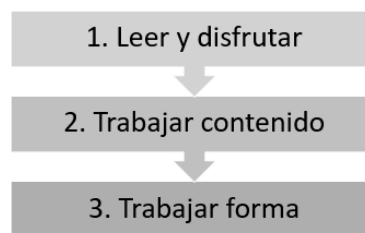


Imagen 6. Cómo trabajar con los cuentos

Aconsejamos usar las ilustraciones de la historia para las actividades de comprensión, producción, léxico y estructuras. Resulta muy útil utilizar estas imágenes para trabajar el contenido y la forma. Algunos ejemplos de las actividades que se pueden realizar con los cuentos de la Serie Leamos se recogen en los siguientes subapartados.

7.1 Actividades para trabajar el contenido y el argumento

Si nos centramos en la historia del cuento, podemos usar actividades de reconocimiento y producción. En las de reconocimiento pedimos a los estudiantes que pongan en orden la historia o que emparejen la oración con su imagen correspondiente.

En actividades de producción, proveemos las palabras clave de la historia y pedimos que la recuenten con la ayuda de las ilustraciones (Imagen 7, véase página siguiente). Igualmente, las actividades de producción pueden incluir la reacción o experiencia del lector (Imagen 8, véase página siguiente).

LA NIÑA DEL BOSQUE
Actividad de producción

Pon en orden la historia del cuento La niña del bosque. Después, cuéntala con tus palabras. Te damos una pista: la historia empieza en la ilustración número 2.

		
1. Bosque, tronco, niña	2. Casarse	3. Sueño extraño
		
4. Sentir un vacío	5. Enamorarse de	6. Quedar embarazada
		
7. Acercarse, reír	8. Tener un aborto natural	9. Saber, estar embarazada

Imagen 7. Actividad de comprensión y cuento *La niña del bosque*

EL PUEBLO QUE ME CRIO
Actividad de producción

Un proverbio africano dice que *se necesita un pueblo para criar a un niño*. ¿Cómo fue el pueblo que te crio? ¿Qué te enseñó cada miembro de tu familia, amigos y vecindario?

	¿Quién te enseñó las cosas importantes sobre la vida?
	¿Quién te consoló cuando llorabas?
¿Quién te ayudó a caminar?	

Imagen 8. Actividad de producción del cuento *El pueblo que me crio*

7.2 Actividades para trabajar la forma y la lengua

Las actividades donde se trabaja el vocabulario, la gramática o estructuras específicas pueden igualmente ser de reconocimiento o producción y hacer uso de las ilustraciones. En las de reconocimiento, se puede emparejar una palabra, estructura, oración o banco de palabras con su correspondiente imagen o ilustración (Imagen 9, véase página siguiente). En las actividades de producción, los estudiantes deben escribir la palabra o la oración a la que corresponde la imagen (Imagen 10, véase página siguiente).

Un ejemplo de actividad para trabajar vocabulario y gramática consiste en completar oraciones con la palabra adecuada y conjugarla en el tiempo verbal que se especifique (Imagen 11, véase página siguiente).

Otro tipo de actividades que no requieren el uso de imágenes sería la de rellenar huecos, jugar con los tiempos verbales transformando la historia a otros tiempos (presente, pasado, futuro) o hacer un *cloze-test* donde el alumno tiene que recomponer la historia. El tipo de actividad que hagamos dependerá del nivel del alumno y de propósito del profesor.

El ratón y el queso- Actividad de vocabulario

¿En qué ilustraciones se representan estas palabras? Escribe la palabra bajo la ilustración.

- | | | | |
|--------------|---------|--------|--------|
| Tener hambre | Cocinar | Oler | Queso |
| Vivir | Casa | Buscar | Dar |
| Llevar | Comer | Hablar | Llevar |
| Encantar | | | |



Imagen 9. Actividad de reconocimiento de vocabulario del cuento *El ratón y el queso*

VUELTA A LA UNIVERSIDAD
Repasa el siguiente vocabulario



Formación de palabras. Completa el cuadro de abajo utilizando las siguientes expresiones de afecto y sentimientos.

verbo	sustantivo	adjetivo	adverbio
avergonzar	vergüenza		
sonreír	preocupación	Preocupado/a	
	sonrisa		
		Ansioso/a	
X	cariño		cariñosamente
sonreír		sonriente	
	broma	X	X

Imagen 10. Actividad producción de vocabulario del cuento *Vuelta a la universidad*

	Caer	Dormir	Llorar	Tener hambre	Subir
1					
2					

Imagen 11. Actividad de vocabulario y gramática del cuento *El gatito solo*

8 Conclusión

El objetivo de este artículo pedagógico es concienciar a los profesores de ELE de la importancia y beneficio de practicar la lectura extensiva y dar a conocer un recurso —una biblioteca digital— de acceso libre que permite poner en práctica la lectura por placer en el currículo de ELE de manera fácil y sostenible. Tras la revisión de los componentes de esta biblioteca, el tipo de historias, la temática y su proceso de creación, se ha puesto de manifiesto que Serie Leamos es una biblioteca diferente. Lo es por ser un trabajo de colaboración entre autor e ilustrador, por estar realizada *por* estudiantes *para* estudiantes, por ser una tarea que se trabaja en el aula y tiene un propósito práctico que sirve a la comunidad de lectores. La coordinación de todos estos

componentes ha dado como resultado un recurso que hace posible una implementación eficaz y efectiva de la lectura por placer en el aula de ELE.

Aunque los títulos de esta biblioteca sirvan como material de apoyo para la práctica del vocabulario, gramática, comprensión lectora y expresión escrita y oral, no se debe olvidar que el fin último de la lectura de estos cuentos es que el lector disfrute con las historias, que desarrolle una autoimagen positiva como aprendiz de español y que descubra que leer en una lengua extranjera también puede ser divertido y fácil. Solo así podrá cultivar el principiante un hábito y gusto por la lectura que a largo plazo lo convertirá en lector y aprendiz independientes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carver, J., Garrett-Rucks, P. y Rodrigo, V. (noviembre 2018). *Fostering Lifelong Language Learning in Beginning Instruction with Reading* [Comunicación]. American Council for the Teaching of Foreign Languages, Nueva Orleans, Luisiana.
- Day, R. y Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Grabe, W. y Stoller, F. (2013). *Teaching and Researching Reading*. Londres/ Nueva York: Routledge.
- Hardy, J. (2016). The Effects of a Short-Term Extensive Reading Course in Spanish. *Journal of Extensive Reading*, 4(3), 47-68.
- Jeon, E.Y. y Day, R. (2015). The effectiveness of core ER principles. *Reading in a Foreign Language*, 27(2), 302-307.
- Jeon, E.H., y Yamashita, J. (2014). L2 Reading Comprehension and Its Correlates: A Meta-Analysis. *Language Learning*, 64(1), 160-212.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. Nueva York: Pergamon Press.
- Krashen, S. (2004). *The Power of Reading: Insights from the Research*. Portsmouth: Heinemann.
- Krashen, S. (2007). Extensive reading in English as a foreign language by adolescents and young adults: A meta-analysis. *The International Journal of Foreign Language Teaching*, 3(2), 23–29.
- Krashen, S. (2009). 81 Generalizations about Free Voluntary Reading. *IATEFL Young Learners and Teenager Special Interest Group Publication*, 1, 1–6.
- Krashen, S. (2010). Does the Power of Reading Apply to All Languages? *Language Magazine*, 9(9), 24–27.
- Krashen, S. y Mason, B. (2015). Can Second Language Acquirers Reach High Levels of Proficiency Through Self-Selected Reading? An Attempt to Confirm Nation's (2014) Results. *The International Journal of Foreign Language Teaching*, 10(2), 10-19.
- Liburd, T. y Rodrigo, V. (2012). The Affective Benefits of Extensive Reading in the Spanish Curriculum: A 5-week Case Study. *The International Journal of Foreign Language Teaching*, 7(2), 16–20.
- Liu, J. y Zhang, J. (2018). The Effects of Extensive Reading on English Vocabulary Learning: A Meta-analysis. *English Language Teaching*, 11(6), 1-15.
- Macalister, J. (2014). Teaching Reading: Research into Practice. *Language Teaching*, 47(3), 387-397.
- Mol, S. y Bos, A. (2011). To Read or not to Read: A Meta-Analysis of Print Exposure from Infancy to Early Adulthood. *Psychological Review*, 137(2), 267–298.
- Nakanishi, T. (2015). A meta-analysis of extensive reading research. *TESOL Quarterly*, 49, 6-37.

- Pilgreen, J. y Krashen, S. (1993). Sustained Silent Reading with ESL High School Students: Impact on Reading Comprehension, Reading Frequency and Reading Enjoyment. *School Library Media Quarterly*, 22(1), 21–23.
- Rodrigo, V. (2011). El primer libro, la primera victoria: actitud de los estudiantes hacia la lectura extensiva. En F.J. de Santiago Guervós, H. Bongaerts, J. Sánchez Iglesias y M. Seseña Gómez (Eds.), *Del texto a la lengua: la aplicación de textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, (pp. 755–768). Málaga: ASELE.
- Rodrigo V. (2017). Fomento de la lectura en estudiantes de español como lengua extranjera. En E. Jiménez (Ed.), *Educación Lectora* (pp.149-159). Madrid: Síntesis.
- Rodrigo, V. (2019). *La comprensión lectora en la enseñanza del español L2/LE: de la teoría a la práctica. Advances in Spanish Language Teaching series*. Nueva York/ Londres: Routledge.
- Rodrigo, V. y Galindo, M. (noviembre de 2020). *Serie Leamos: A digital library for pleasure reading in Spanish* [Comunicación]. Mississippi Foreign Language Association, Universidad de Misisipi, Misisipi.

Proyecto SEAH: corpus lingüístico de arquitectura y construcción para la enseñanza de idiomas en el contexto de la movilidad académica y profesional¹

Paloma Úbeda Mansilla
M.^a Luisa Escribano Ortega
Elena Isabel Romero Cañabate
Universidad Politécnica de Madrid

“El uso de corpus para el estudio de la lengua se considera una metodología empírica de trabajo, basada en el empleo de datos reales, de muestras de uso de la lengua”
(Villayandre 2008, 330)

1 Introducción

En el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) son muchos los investigadores que han trabajado en lenguas de especialidad, como Buyse (2021) y Ferreira, Elejalde y Blanco (2022); sin embargo, tanto en el ámbito de ELE como en el de inglés como segunda lengua (ESL), es escasa la bibliografía sobre lenguas con fines específicos enfocadas al lenguaje técnico, de la ciencia y la tecnología.

Existen estudios que introducen la metodología de trabajo con corpus; concretamente, Rojo (2021) y Parodi, Cantos-Gómez y Howe (2022) sirven como punto de referencia a los profesores de lenguas. En el ámbito de corpus escritos de especialidad contamos con el trabajo de Soneira Beloso (2013) en ESL, cuya tesis plantea que cada comunidad de conocimiento tiene un tipo de discurso distinto y una identidad. A partir de un corpus escrito de revistas de arquitectura, analiza el léxico desde el punto de vista de la formación de los neologismos para crear un glosario especializado de inglés y gallego (lengua materna de la autora) en el campo de la arquitectura. Más recientemente, en el campo de ELE Castrignanò (2021) analiza las concordancias de palabras que aparecen en el corpus SEAH (*Sharing European Architectural Heritage*) de español para, a partir de aquí, diseñar ejercicios de vocabulario y gramática para estudiantes extranjeros.

Por su parte, en lo que respecta a los corpus orales, podemos destacar la tesis doctoral de Úbeda Mansilla (2001) en el ámbito de ESL, en el que se recopila una muestra de conversaciones en inglés realizadas en estudios de arquitectura de habla inglesa. Este corpus oral es analizado desde un enfoque cognitivo prestando especial atención a la metáfora como extensión del proceso de categorización del habla. En esta línea de análisis de corpus orales de especialización, Rodríguez Cuadrado (2022) lleva a cabo una investigación en el campo de ELE sobre la comunicación arquitectónica a partir de un corpus de presentaciones orales realizadas por alumnos de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid. Concretamente, trata de analizar el discurso de los estudiantes en la defensa de los mejores trabajos presentados en las asignaturas de proyectos arquitectónicos. Este subgénero se caracteriza por la necesidad de efectividad en la percepción del mensaje, ya que la exposición tiene que realizarse en un tiempo muy limitado.

¹ Las autoras quieren mostrar su enorme agradecimiento a las siguientes personas que nos han facilitado ideas, documentos, soluciones y recursos de manera generosa para la recopilación del corpus. Sin ellas este trabajo habría sido mucho más difícil o imposible de gestionar al nivel de palabras y gestión de tiempo con el que contábamos para esta fase: Margarita de Luxan, Carmen Espejel, Chema Lapuerta Montoya, Rosario Segado, Ángela Juarranz, Paloma Poveda, Teresa Pastor Novella, Lara Alegre Rodríguez, Mar Martínez Rodríguez.

Así pues, tanto Castrignanò (2021) como Rodríguez Cuadrado (2022) abren una línea de trabajos basados en un corpus de español, elaborado como parte del proyecto europeo SEAH (*Sharing European Architectural Heritage: innovative language teaching tools for academic and professional mobility in Architecture and Construction*)². El objetivo de este proyecto es el desarrollo de materiales didácticos con fines académicos y profesionales a partir de la creación de un corpus de textos técnicos, de arquitectura y construcción, en cinco idiomas: alemán, español, francés, italiano y ruso. Las universidades participantes son la Università d'Annunzio di Chieti-Pescara (Italia), promotora y coordinadora del proyecto, y la Universidad Politécnica de Madrid (España); la responsable de la UPM se unió al proyecto con un grupo de universidades europeas: Université Bordeaux Montagne (Francia), Masarykova Univerzita (República Checa) y Polotsk State University (Bielorrusia). Junto a estas cinco universidades, participa Internet Web Solutions (IWS), una empresa encargada del desarrollo tecnológico, con experiencia en este tipo de asociaciones, y afincada en Málaga (España).

Durante el primer año se creó el corpus que sirve de base para la creación de diferentes módulos de idiomas académico-profesionales para francés, alemán, italiano, ruso y español como lengua extranjera, en el campo de la arquitectura y la construcción (CA), así como los módulos que serán de acceso libre a estudiantes y profesionales. Uno de los objetivos subyacentes al proyecto es el fomento de la movilidad de estudiantes de estas áreas de conocimiento a través de una formación en lenguas extranjeras previa a la etapa de intercambio académico, necesaria para optimizar los resultados. En el ámbito de la tecnología de enseñanza, el proyecto cuenta con Internet Web Solutions (IWS), que presta el soporte tecnológico a todos los socios.

2 Organización del trabajo

El consorcio, liderado por la Università d'Annunzio, está formado por cinco grupos de trabajo, uno en cada una de las instituciones de educación superior, con amplia experiencia docente e investigadora en los campos de la lingüística aplicada, la enseñanza de lenguas extranjeras, la lingüística de corpus y el aprendizaje de idiomas. Cada grupo ha trabajado independientemente, pero de forma eficaz y coordinada gracias al trabajo de IWS, que ha aportado uniformidad a todo el proyecto.

Concretamente, el proyecto se plasma en tres productos intelectuales (*Intellectual Outcomes*, IOs), utilizando el lenguaje *Erasmus+*. En el primer año (IO1), SEAH creó cinco corpus lingüísticos digitales, compuestos por un millón de palabras en textos representativos de la comunicación profesional y académica en arquitectura y construcción; cada uno de estos corpus incluye textos en uno de los cinco idiomas objeto de estudio: francés, alemán, italiano, ruso y español.

En el segundo año (IO3), cada universidad asociada ha desarrollado cinco módulos *online* de enseñanza en el idioma de los corpus ya elaborados, destinados a estudiantes universitarios o profesionales, estudiantes de alguna de las lenguas extranjeras participantes en el proyecto. Se cuenta, por tanto, con un total de 25 módulos.

² El proyecto SEAH (*Sharing European Architectural Heritage: innovative language teaching tools for academic and professional mobility in Architecture and Construction*) fue concedido en octubre de 2020 y financiado por el programa ERASMUS + Strategic partnership (E+KA203) (número de referencia: CCG06-UPM/HUM-0559240240 2020-1-IT02-KA203-079511). El equipo está formado por de Luxán García de Diego, Escribano Ortega, Espegel Alonso, Gómez Blanco, Gómez Ortiz, Rodríguez Cuadrado, Romero Cañabate y Úbeda Mansilla. Página web: <https://www.seahproject.eu/>.

El tercer producto intelectual (IO2) se ha llevado a cabo a lo largo de todo el proyecto, por parte del socio tecnológico, IWS, y consiste en desarrollar, probar, actualizar y difundir la plataforma Multilingual Open Educational Resources (REA), que se ha utilizado para la distribución de los recursos creados dentro del proyecto. Ha sido también el responsable de fijar el cronograma general de implementación del proyecto, de definir aquellos contenidos que había que homogeneizar en todas las actividades, siempre teniendo en cuenta las peculiaridades de cada lengua y de cada universidad participante.

3 El corpus de español

La Universidad Politécnica de Madrid, responsable del corpus de español y de los módulos lingüísticos posteriores, fue invitada a participar como consecuencia de la experiencia adquirida en la elaboración del *Manual de Español Académico para la Arquitectura y la Construcción B1-B2* (Úbeda y Escribano 2015), resultante del grupo de innovación educativa PIE 2014/1825. Este manual resultó ser inspirador para las promotoras del proyecto SEAH y ha convertido al equipo español en motor del proyecto, proponiendo y pilotando tanto la elaboración del corpus como la elaboración de los módulos lingüísticos.

Para conseguir un millón de palabras en español relacionadas con el ámbito de la arquitectura y construcción, se consideró importante incluir tanto documentos escritos como orales (75 % escritos y 25 % orales). Para ello, se tuvo en cuenta que los textos debían ser siempre especializados y útiles para estudiantes y profesionales; evitar textos divulgativos o publicitarios, con autores nativos de español, tanto peninsular como español de América; equilibrar textos producidos por mujeres y por hombres; y buscar los géneros textuales más frecuentes en la comunicación profesional. Siguiendo estas indicaciones, en agosto de 2021 el equipo español había creado un corpus con 830 000 palabras dentro de la modalidad escrita y 170 000 dentro de la oral (Tabla 1).

CORPUS	Documentos	Procedencia/Fuentes
ESCRITO 350 000 palabras	Descripción/Memorias de proyectos. Temas: rehabilitación, edificación, ingeniería civil, edificios residenciales y no residenciales.	Revista especializada en arquitectura <i>El Croquis</i>
ESCRITO 180 000 palabras	Enunciados de proyectos elaborados por profesores de Proyectos Arquitectónicos.	Arquitectos de proyectos de la Escuela de Arquitectura de Madrid
ESCRITO 200 000 palabras	Textos técnicos: descripción de materiales, descripciones de procedimientos y estrategias técnicas.	Alumnos y profesores de la Escuela de Arquitectura de Madrid
ESCRITO 100 000 palabras	TFG y TFM de estudiantes destacados.	Alumnos de la Escuela de Arquitectura de Madrid
ORAL 20 000 palabras	Conferencias sobre proyectos arquitectónicos, estructuras de edificación e instalaciones.	Colegio Oficial de Arquitectos de Madrid y de la Escuela de Arquitectura de Madrid
ORAL 100 000 palabras	Proyectos en Construcción (<i>Project Pitch</i>)	Tesis doctorales (ETSAM) Presentaciones de estudiantes de arquitectura
ORAL 50 000 palabras	<i>Podcast</i>	Programas de radio

Tabla 1. División de número de palabras por tipologías textuales (elaboración propia)

4 El corpus de español en una imagen

Como se puede observar en la Imagen 1 (véase página 392), el soporte del póster presentado en XXXI Congreso Internacional de ASELE representa un edificio con cuatro niveles (cimientos, edificio, detalles constructivos, y ático y cubierta) y un pequeño anexo en el que se presenta al equipo. El equipo de investigación, en esta primera fase, está formado por tres arquitectas, cinco filólogas y un técnico. Se trata, por tanto, de una representación metafórica del resultado del primer año del Proyecto SEAH.

En el primer nivel, se encuentran los cimientos, constituidos por los antecedentes, objetivos y metodologías, junto con el equipo responsable de la parte española. Consideramos fundamental este primer nivel de definición, que estuvo muy marcado por la universidad coordinadora desde los inicios de la elaboración del proyecto. La clara definición de objetivos resultó muy útil y permitió aprovechar el tiempo para dedicarlo a los niveles posteriores.

El segundo nivel, que se corresponde ya con el edificio en sí, incluye las especificaciones de los corpus de los distintos idiomas (alemán, español, francés, italiano y ruso) y la variedad de herramientas tecnológicas para la recogida de los resultados del trabajo de todos los equipos. Juntas constituyen una buena forma de comunicación y un soporte tecnológico práctico y útil. En la balconada se incluyen las palabras que hasta la fecha de celebración del congreso se habían recogido. En la actualidad el corpus se ha completado y contiene un total de 992 186 palabras en español.

El tercer nivel está formado por los detalles constructivos, es decir, la selección e incorporación del corpus de español, que hemos comentado brevemente en el apartado 3. Queremos valorar el enfoque de la perspectiva de género durante esta primera fase, ya que se ha intentado, con gran esfuerzo, conseguir una muestra tanto para la tipología escrita como para la oral de 50 % de arquitectos y 50 % de arquitectas.

El cuarto y último nivel está conformado por el ático y la cubierta, que serán los módulos didácticos que desarrollaremos en el segundo año del proyecto (IO3). Como cabe suponer, este nivel está definiéndose en estos momentos. Las reuniones de estudio previas se vienen desarrollando desde septiembre 2021 por asamblea de todos los socios. Todos estos trabajos preliminares, así como las pruebas y unidades piloto que se están desarrollando en los diferentes idiomas, ayudarán a definir las tareas para, así, poder cumplir con el objetivo final.

Por último, hemos querido añadir a nuestro edificio un espacio de reflexión con las fortalezas y debilidades del proyecto, que podrían quizás subsanarse o incorporarse a la segunda fase del proyecto. Como fortalezas destacamos una selección de textos para el corpus de temática variada, la incorporación de textos de arquitectos latinoamericanos al corpus y la rigurosidad al elegir textos científicos, suprimiendo los divulgativos, que se pueden encontrar fácilmente en revistas de actualidad. Como debilidades señalamos la dificultad de encontrar permisos para usar textos, por lo que las fuentes documentales no son tan variadas como nos hubiera gustado. También ha sido difícil encontrar un volumen representativo de textos escritos únicamente por mujeres; pese a la dificultad, este es un objetivo que hemos alcanzado tanto en el corpus oral como en el escrito.

Finalmente, nuestro póster-edificio (véase página siguiente) ha recogido una serie de palabras que permiten intuir el tipo de vocabulario específico de nuestro corpus por medio del etiquetado de algunos elementos gráficos como *contraventana*, *tejado a un agua*, *cornisa*, *ventana abuhardillada*, entre otras.

5 Conclusiones

El póster presentado anteriormente resume en una imagen el trabajo realizado en el primero año de los dos que tiene como duración el proyecto SEAH. El objetivo final de este proyecto es, por un lado, crear material de trabajo para alumnos internacionales y por otro, establecer una plataforma de referencia para profesores o eruditos en este campo de especialización.

Realizar este póster ha sido una experiencia enriquecedora, ya que nos ha obligado a observar lo que se ha obtenido durante la primera fase del proyecto. El póster representa, por tanto, un edificio o, mejor dicho, la estructura de un edificio constituido por un millón de palabras compiladas en español, que ya están en la web de prueba y que esperamos sea útil para los aprendientes de ELE interesados en los ámbitos de la arquitectura y la construcción. Gracias a la oportunidad que hemos tenido con la elaboración del póster, también hemos podido obtener una visión de conjunto que nos sitúa en la segunda y definitiva fase del proyecto, donde se está generando una muestra de material didáctico que será de utilidad para los estudiantes internacionales o para los hablantes de ELE interesados en algún tema de arquitectura.

En conclusión, es importante señalar el reto que supone la puesta en marcha de un producto homogéneo en el que participan cinco equipos de distintas lenguas, distintos países y distintas tradiciones culturales; sin embargo, ello también supone una gran oportunidad de realizar el trabajo ingente de crear un corpus especializado en arquitectura y construcción, que servirá para mejorar y ampliar nuestra experiencia docente.

SEAH project

<https://www.seahproject.eu/>

Paloma Úbeda Mansilla
M^a Luisa Escribano Ortega
Elena Romero Cañabate

Ventana de buhardilla

FORTALEZAS

- Arquitectos latinoamericanos.
- Selección temática del ámbito académico y profesional.
- Textos científicos, no divulgativos.

DEBILIDADES

- Difícil encontrar permisos.
- Procedencia documental no tan variada como queríamos.

TEXTOS ORALES

Documentos/Palabras	Nº de palabras
Entrevistas, conferencias o charlas por parte de algunos de los arquitectos más relevantes actualmente.	20.000 palabras
Descripciones de proyectos de algunos de nuestros mejores alumnos o arquitectos contemporáneos. Defensas de TFG/TFM.	100.000 palabras
Programas de podcast o de radio.	50.000 palabras

TEXTOS ESCRITOS

Documentos/Palabras	Nº de palabras
Descripción/Memorias de proyectos. Temas: rehabilitación, edificios públicos, espacios abiertos, urbanismo, viviendas.	350.000 palabras
Enunciados de proyectos elaborados por profesores de Proyectos Arquitectónicos.	180.000 palabras
Textos técnicos: descripción de materiales, descripciones de procedimientos y estrategias técnicas de diseño.	200.000 palabras
TFG y TFM de estudiantes destacados.	100.000 palabras

PERSPECTIVA DE GÉNERO

Durante esta primera fase se ha intentado, con gran esfuerzo, conseguir una muestra tanto para la tipología escrita como para la oral del 50% de arquitectos y 50% de arquitectas.

SOPORTE TECNOLÓGICO

Plataformas o aplicaciones técnicas:

- Microsoft Teams
- Google drive
- OER
- Downsub
- clarin.phonetik.uni-muenchen.de
- Office 365 online

LOS CORPUS

Para la difusión del proyecto:

- Web
- Facebook
- YouTube
- Canales Institucionales

ESPECIFICACIONES

- Cinco equipos, cinco idiomas.
- Un millón de palabras por idioma.
- Equilibrio corpus escrito (800.000) y oral (200.000).
- Uniformidad de contenidos.
- Identificación de géneros textuales relevantes.
- Exclusivamente textos de hablantes nativos.
- Atención al género búsqueda del equilibrio de los autores.

Balcón

CORPUS ESCRITO
855.350* / 830.000

CORPUS ORAL
64.000* / 170.000

CONTRAVENTANA

* los textos escritos superan el 100% del total necesario para dar margen a los textos con datos numéricos.
* los textos orales no llegan aun al 100% por ser un trabajo en proceso.

METODOLOGÍAS

- Para la creación de un corpus multilingüe de textos de AC: (EN LA ACTUALIDAD)
 - Análisis y definición de qué tipo de textos escritos y orales son más utilizados por los aprendientes de una segunda lengua en el campo del AC en cada una de las lenguas.
 - Formación de los equipos y coordinación para conseguir un corpus equilibrado.
 - Elaboración de la "Guía del Corpus SEAH".
 - Búsqueda y selección de textos representativos.
 - Elección de la plataforma para subir los textos (Google Drive).
- Para el desarrollo de módulos académico-profesionales que contribuyan a la movilidad internacional:
 - Definición de la cantidad y extensión de módulos.
 - Equilibrio entre los temas pasa su uso en el entorno académico y profesional.

OBJETIVOS

- Cubrir la falta de herramientas para la enseñanza de lenguas en el contexto de la Arquitectura y la Construcción (AC).
- Favorecer el desarrollo de programas de movilidad para estudiantes y profesionales de la AC.
- Promover una colaboración eficaz entre universidades de distintos países y distintas tradiciones educativas (Francia, República Checa, Italia, Bielorrusia y España).
- Elaborar una herramienta *online* multilingüe y gratuita a disposición de estudiantes y profesionales de Arquitectura y Construcción para contribuir al aprendizaje de 5 lenguas extranjeras (francés, alemán, italiano, ruso y español).

TEJADO A UN AGUA

EL EQUIPO

VENTANAL

ANTECEDENTES

El proyecto SEAH nace para cubrir un lenguaje académico de un sector especializado en el campo de la Arquitectura y la Construcción (CA) facilitando así la movilidad de los estudiantes en entornos de su ámbito de estudio académico y profesional. SEAH (Sharing European Architectural Heritage: innovative language teaching tools for academic and professional mobility in Architecture and Construction).

SEAH

arquitectura
architektur
architecture

Cimientos

With the support of the Erasmus+ programme of the European Union. This document and its contents reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Co-funded by the Erasmus+ programme of the European Union

Imagen 1. Póster presentado en el congreso (elaboración propia)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Buyse, K. (2021). Corpus textuales de nativos para investigar sobre la enseñanza/aprendizaje del español LE/L2. En M. Cruz Piñol (Ed.), *e-Research y español LE/L2. Investigar en la era de las tecnologías* (pp. 165-190). Londres/ Nueva York: Routledge.
- Castrignanò, V. (2021). *Proposta didattica per l'insegnamento dello spagnolo per l'Architettura* [Trabajo fin de grado inédito]. Chieti/ Pescara: Università Degli Studi "G. d'Annunzio" Chieti – Pescara.
- Ferreira Cabrera, A.A., Elejalde Gómez, J. y Blanco San Martín, L. (2022). Diseño e implementación del Corpus de Aprendientes de Español como Lengua Extranjera (CAELE). *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 90, 137-155. <https://doi.org/10.5209/clac.71174>.
- Parodi, G., Cantos-Gómez, P. y Howe, C. (2022). *Lingüística de corpus en español / The Routledge Handbook of Spanish Corpus Linguistics*. Londres: Routledge.
- Rodríguez Cuadrado, R. (2022). *La palabra construida: Un estudio de las defensas de proyectos en la ETSAM*. [Trabajo fin de máster inédito]. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Rojo, G. (2021). *Introducción a la lingüística de corpus en español*. Nueva York: Routledge.
- Soneira Beloso, B. (2013). *A Lexical description of English for Architecture: a corpus-based approach* [Tesis Doctoral]. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Úbeda Mansilla, P. (2001). *Estudio de un corpus de textos conversacionales en inglés realizado en estudios de arquitectura: Su aplicación al diseño de un programa de inglés para arquitectos* [Tesis Doctoral]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Úbeda Mansilla, P. y Escribano Ortega, M.L. (2015). *Arquitectura y Construcción: Español Académico y Profesional. Nivel Intermedio B1-B2*. Madrid: Edinumen.
- Villayandre Llamazares, M. (2008). Lingüística con corpus (I). *Estudios Humanísticos. Filología*, 30, 329-349. <https://doi.org/10.18002/ehf.v0i30.2847>.

PARTE 3. UNIDAD Y DIVERSIDAD

La apreciación de la diversidad lingüística en las clases de español de herencia para promover el desarrollo de la conciencia crítica de la lengua

Cecilia Ainciburu
Eva Gómez García
Universidad Nebrija

1 Introducción

Según el Instituto Cervantes (2021), las proyecciones de la Oficina del Censo de Estados Unidos en 2019 indican que, de la población total de Estados Unidos (unos 335 millones), el 18,4 % se definen como hispanos. Asimismo, este informe señala que existen cerca de 42 millones de hablantes con dominio nativo del español (2021, 11). Sin embargo, la población hispana no conforma un grupo homogéneo que habla el mismo español, sino que está marcada por su heterogeneidad. La diversidad del español en Estados Unidos es producto de la presencia hispánica original en este territorio y de los procesos migratorios más recientes. En consecuencia, el perfil lingüístico del español en este país se caracteriza por la existencia de grupos numerosos de hispanohablantes mexicanos, puertorriqueños y cubanos, así como por la llegada de nuevos hablantes pertenecientes a grupos hispanos inmigrados de origen más diverso.

La diversidad del español, no obstante, no puede entenderse únicamente a través de factores geográficos o demográficos, sino que es importante considerar, además, otras variables como, por ejemplo, los factores sociales plasmados a través de los distintos perfiles sociolingüísticos de sus hablantes (Parra 2020). Otro factor importante que contribuye a esta diversidad es la influencia del inglés en el español de las nuevas generaciones en Estados Unidos. De hecho, en las últimas décadas el número de nacimientos ha marcado el crecimiento de la población hispana, superando la llegada de inmigrantes, cuyo ritmo se ha visto ralentizado (Krogstad y Noe-Bustamante 2021). Precisamente, las generaciones más jóvenes de hispanos presentan cada vez un mayor dominio en inglés: el 41 % de los jóvenes de 18-35 años y el 24 % de los jóvenes de más de 35 años, según datos del Pew Research Center (López, Krogstad y Flores 2018). Así pues, Moreno-Fernández se refiere al inglés como “un componente absolutamente decisivo” (2017, 11) en el panorama sociolingüístico hispano. Además, este autor (2019, 133) afirma que la realidad estadounidense podría ser calificada de diglósica, ya que el inglés, como variedad alta, ocupa los espacios públicos y goza de prestigio social mientras que el español, como variedad baja, se emplea en los espacios privados y cuenta con escaso reconocimiento social. Sin embargo, Moreno-Fernández (2017, 11-12) también subraya que esta situación diglósica sería excepcional porque el español contiene a su vez dos subvariedades: el español estadounidense general como subvariedad más alta y el *espanglish* como la subvariedad más baja. Mientras que el español estadounidense general se correspondería con una manifestación culta de la lengua, el *espanglish* o lengua de mezcla bilingüe se emplearía en contextos comunitarios y familiares. En concreto, el 71,4 % de la población hispana se comunicaba en español en el contexto del hogar en 2019, según los datos de la Oficina del Censo de Estados Unidos recogidos en el Informe del Instituto Cervantes (2021, 12). El *espanglish*, según Moreno-Fernández, interpretado como práctica translingüe, “supone la aceptación de la diversidad de manifestaciones y del mantenimiento de identidades” (2017, 13).

Toda esta diversidad que caracteriza el español está, a su vez, más presente en el contexto educativo estadounidense a través del acceso a la universidad de los hablantes

de herencia de español, es decir, aquellos que lo aprendieron en el contexto del hogar o en la comunidad. En consecuencia, cada vez existen más cursos de español de herencia para estos estudiantes latinos hablantes de español (Carreira 2017). En estos cursos de español de herencia la diversidad está presente a través de los perfiles heterogéneos de los estudiantes, los cuales se manifiestan en los diferentes niveles de dominio lingüístico, en las experiencias vividas con el español y, particularmente, en la variedad lingüística. Esta diversidad, sin embargo, no se observa en el español estándar que se enseña y que sigue siendo el objetivo central en las clases (Beaudrie 2015), lo que borra las identidades lingüísticas de los estudiantes.

Precisamente, el reconocimiento de la diversidad lingüística del español, con especial atención a las variaciones sociolingüísticas, que reflejan el estrato social, y las derivadas del contacto con el inglés, se convierte en una oportunidad para validar el conocimiento lingüístico de los estudiantes (Leeman 2018; Holguín Mendoza 2018; Parra 2020; 2021; Beaudrie *et al.* 2021). La atención a la diversidad lingüística es un objetivo que puede lograrse con una pedagogía crítica para desarrollar la conciencia crítica de la lengua (Leeman 2014). En este estudio se analizará la influencia de una intervención curricular de enfoque crítico (Beaudrie *et al.* 2021), en la que se aborda la diversidad del español en la adquisición de una conciencia crítica de la lengua por parte de un grupo de estudiantes universitarios, para quienes el español es su lengua de herencia.

2 Los hablantes de herencia y la enseñanza del español

Como se indicó previamente, los hablantes de herencia son aquellos que “han aprendido la lengua o han vivido la experiencia del español en sus hogares [...], aunque su dominio de la lengua puede ser desigual” (Moreno-Fernández 2019, 133). Zyzik (2016) realiza una revisión de las diferentes características que se les ha atribuido a los hablantes de herencia y establece los siguientes rasgos como los más recurrentes: 1) exposición temprana a la lengua de herencia en el hogar; 2) competencia en la lengua de herencia; 3) bilingües hasta cierto punto; 4) dominio en una lengua diferente a la lengua de herencia; y 5) conexión étnica/cultural a la lengua de herencia. Respecto a la competencia en la lengua de herencia, los perfiles que presenta este tipo de estudiantes suelen ser muy diversos por la existencia de diferentes variables que determinan la adquisición de su español. Por ejemplo, Escobar y Potowski (2015, 81-88) identifican los factores que son relevantes en la adquisición del español como lengua minoritaria: la edad de adquisición, el *input* lingüístico recibido, la concentración local de hablantes de esa lengua y el orden de nacimiento. Estos factores pueden explicar los casos en los que la adquisición de la lengua es incompleta, es decir, cuando no se alcanza la competencia lingüística por no haberse adquirido las estructuras del español.

A pesar de la gran variación que presenta su español, Moreno-Fernández (2019, 133) identifica rasgos que suelen ser compartidos por estos hablantes: a) pronunciación fluida con acento de sus respectivos orígenes hispánicos y con influencia del inglés; b) gramática simplificada (por ejemplo, paradigmas verbales reducidos, especialmente en los tiempos de pasado); c) cambio del orden de palabras nativo; d) uso nativo de frases hechas o expresiones fosilizadas; e) uso frecuente de préstamos y de alternancia de lenguas, por limitaciones de léxico español; f) escaso o nulo dominio de la escritura académica.

Con independencia de la heterogeneidad de perfiles, la lengua es un aspecto que todos los estudiantes de español como lengua de herencia tienen en común y, por lo

tanto, se convierte en su seña de identidad. Como consecuencia, verse reflejados en el español que se emplea en el aula resulta fundamental. Sin embargo, el español que se presenta en las aulas está influenciado por las ideologías lingüísticas, es decir, ideas que los hablantes tienen sobre el español; por ejemplo, la ideología del estándar, con la que se busca imponer como “mejor” una variedad lingüística social empleada por determinados grupos en posiciones privilegiadas y de poder. Esta ideología acepta la variación geográfica, pero rechaza la variación social vinculada “a grupos desfavorecidos como [...] los que pertenecen a minorías etnoraciales” (Leeman y Fuller 2021, 97).

En los últimos años diferentes investigaciones han puesto de manifiesto la influencia negativa que ha ejercido la ideología del estándar en la enseñanza del español de herencia, al no reconocer las prácticas lingüísticas de los estudiantes bilingües (Bernal-Enríquez y Hernández-Chávez 2003; Martínez 2003; Leeman 2005; 2014; 2018; Leeman y Serafini 2016; Holguín Mendoza 2018; entre otros). Beaudrie (2015) identificó diferentes enfoques pedagógicos en función de cómo se abordaba la variación lingüística en los programas de herencia de 35 universidades en Estados Unidos: mientras que los enfoques tradicionales y contemporáneos seguían poniendo el foco en la enseñanza de la forma estándar, el enfoque crítico, que promueve además una toma de conciencia por parte de los estudiantes sobre la función social y política de las lenguas, solamente representaba el 2 % de los programas. Del mismo modo, la diversidad lingüística del español no siempre está presente en los materiales didácticos. Por ejemplo, Burns y Waugh (2018, 9-10) señalan que los libros dirigidos a hablantes de herencia contribuyen a la reproducción de la ideología de la lengua estándar y al borrado del español estadounidense general y del *espanglish*.

Como afirman Valdés y Parra (2018, 302), las realidades de la educación de herencia no se pueden separar de los contextos en los que se inserta y la presencia de las ideologías lingüísticas existentes es un ejemplo de ello. Esta falta de representación se traduce en un impacto negativo en la percepción de los estudiantes como hablantes legítimos del español. Las pedagogías críticas de la lengua promueven precisamente que los estudiantes tomen conciencia del lugar que ocupan como hablantes en el contexto de EE. UU. y de las implicaciones de usar el repertorio multilingüe del que disponen.

3 La pedagogía crítica en la enseñanza del español de herencia

En la última década la enseñanza del español de herencia ha estado marcada por el “giro hacia lo crítico” (Beaudrie y Loza 2022, 1), a través del desarrollo de la conciencia crítica de la lengua, referida en inglés como *Critical Language Awareness* (CLA). Esta etapa crítica se caracteriza por una mayor conciencia de los factores sociopolíticos que influyen en el español en los EE. UU. y en sus hablantes. Leeman (2005) señala que el objetivo de los enfoques críticos es promover la toma de conciencia crítica de los estudiantes sobre las conexiones entre lengua e identidades sociales y cómo el español puede funcionar como un mecanismo de discriminación y exclusión.

La aplicación de pedagogías críticas en la enseñanza del español posibilita la incorporación de la diversidad a través de una visión más completa de la variación lingüística. Como pone de relieve Leeman, un elemento esencial de una pedagogía que promueve la conciencia crítica es “el análisis de la variación lingüística y las razones y mecanismos por los que algunas variedades, aquellas asociadas con hablantes con un estatus socioeconómico bajo o racializados, son estigmatizadas, así como las

implicaciones sociopolíticas de dicha estigmatización” (2018, 345, traducción nuestra)¹. Asimismo, Beaudrie *et al.* afirman que el enfoque crítico reconoce como aspecto clave “la necesidad de ser inclusivo y respetuoso con las variedades que los estudiantes traen al aula, al mismo tiempo que se promueve la apreciación, por parte de los mismos estudiantes, de la diversidad lingüística” (2021, 62, traducción nuestra)². Estos investigadores señalan, además, el impacto positivo en la autoconfianza de los hablantes en sus variedades lingüísticas al situarse en el centro de la instrucción.

En sus respectivos trabajos, Martínez (2003) y Leeman (2005) realizaron las primeras aportaciones que promueven la adopción de una perspectiva crítica en el campo del español de herencia, con las que ponen el foco en el funcionamiento de los dialectos, así como en la reflexión del uso que hacen los propios estudiantes de la lengua y su conexión con identidades sociales. Posteriormente, Leeman y Serafini (2016) propusieron un modelo crítico en el que describen los conceptos sociolingüísticos esenciales que deben adquirirse, como la variación lingüística, las actitudes e ideologías lingüísticas y fenómenos derivados del contacto entre lenguas. Con esta propuesta, estas autoras buscan que los estudiantes desarrollen una competencia translingüe crítica, con la que cuestionen el *statu quo* y hagan uso de su repertorio lingüístico de la manera que consideren conveniente con el fin de “configurar sus propias identidades, negociar relaciones sociales y navegar las jerarquías políticas existentes” (Leeman y Serafini 2016, 72, traducción nuestra)³. Holguín Mendoza (2018) también realiza una contribución relevante con el diseño, desde un enfoque crítico, de todo un programa de español, formado por seis cursos, y la evaluación de su efectividad, midiendo la conciencia sociolingüística de los estudiantes a través del análisis de sus actitudes lingüísticas. Los resultados mostraron que, al completar la intervención, las actitudes de los estudiantes eran más tolerantes hacia formas lingüísticas consideradas tradicionalmente no estándar.

Asimismo, Beaudrie *et al.* realizaron otra aportación destacada a la aplicación de enfoques basados en la conciencia crítica de la lengua a la pedagogía de herencia. Primero, Beaudrie *et al.* (2019) desarrollaron y validaron un cuestionario para medir la efectividad de los enfoques críticos en el aula de herencia. En un estudio posterior (2021), examinaron los componentes temáticos de la conciencia lingüística crítica (véase Tabla 1) y, a partir de ellos, diseñaron un programa curricular para el que proponen objetivos, contenidos y actividades con el fin de llevarlo a la práctica.

Temas	Subtemas
1. Variación y diversidad lingüísticas.	1. Lengua vs. dialecto. 2. Variación dialectal. 3. Formas estándar y no estándar.
2. Hegemonía del inglés, ideologías y prejuicios lingüísticos.	1. Lengua y poder (prejuicio y subordinación lingüísticos). 2. El lugar privilegiado del inglés. 3. Ideologías lingüísticas dominantes.

¹ Cita original: “the examination of language variation and the reasons and mechanisms by which certain varieties —those associated with low socioeconomic status or racialized speakers— are stigmatized, as well as the sociopolitical implications of such stigmatization” (Leeman 2018, 345).

² Cita original: “the need to be inclusive and respectful of the learners’ varieties while promoting learners’ appreciation of linguistic diversity” (Beaudrie *et al.* 2021, 62).

³ Cita original: “for performing identities, negotiating social relationships, and navigating political hierarchies” (Leeman y Serafini 2016, 72).

3. Español en los EE. UU., bilingüismo y cambio de código.	1. Características del español en EE. UU. 2. Fenómenos del contacto lingüístico (calcos, préstamos, extensiones semánticas, etc.). 3. Cambio de código.
4. Políticas lingüísticas y mantenimiento/pérdida de la lengua.	1. Mantenimiento/pérdida de la lengua de herencia y beneficios del bilingüismo. 2. Políticas lingüísticas en los EE. UU. 3. Desarrollo de la agencia para el mantenimiento de la lengua de herencia.

Tabla 1. Componentes temáticos de la conciencia crítica de la lengua (tomada de Beaudrie *et al.* 2021, 66, traducción nuestra)

Como se puede ver en la Tabla 1, el currículo de Beaudrie *et al.* (2021) se compone de cuatro módulos para desarrollar la conciencia crítica: el módulo 1 enfatiza que la variación y diversidad lingüísticas forman parte de todas las lenguas, incluido el español; el módulo 2 promueve la conciencia de los estudiantes sobre estructuras de poder en EE. UU. y problematiza la existencia de ideologías lingüísticas dominantes como el monolingüismo, la ideología del estándar y la noción de corrección; el módulo 3 presenta el español de EE. UU. como una variedad lingüística válida y analiza sus características; y el módulo 4 ayuda a reconocer los beneficios del bilingüismo y los retos que presenta el mantenimiento del español en EE. UU.

Después de diseñar y poner en práctica este currículo en un curso de nivel intermedio en una universidad en el sudoeste de los EE. UU., estos investigadores evaluaron su efectividad. Para ello, los estudiantes completaron, antes y después de la intervención curricular, el cuestionario para medir la conciencia crítica diseñado por Beaudrie *et al.* (2019). Los resultados revelan que los módulos desarrollados mejoran de forma efectiva los niveles de conciencia crítica. Los autores apuntan que los estudiantes tomaron conciencia de que todas las variedades lingüísticas tienen el mismo valor y, además, se desarrollaron actitudes más tolerantes hacia las variedades de mezcla bilingüe. Más recientemente, Hudgens Henderson (2022) también diseñó una propuesta curricular para desarrollar la conciencia crítica de la lengua de 52 hablantes de herencia de español universitarios. Los conceptos clave que se abordaron (análisis de cambio de código, ideologías del estándar, formas lingüísticas estigmatizadas, etc.) estaban conectados con los siguientes temas: bilingüismo, actitudes lingüísticas y hablantes de herencia. Con el fin de evaluar la efectividad de esta intervención, se empleó un cuestionario para medir, pre- y posintervención, las actitudes de los estudiantes hacia el bilingüismo, el *espanglish*, la variación lingüística y la gramática prescriptiva. El 81 % de los participantes (42 estudiantes) aumentaron sus niveles de conciencia crítica en la posintervención.

Dado que las propuestas curriculares para llevar a la práctica la pedagogía crítica son escasas y todavía no se dispone de muchas investigaciones que validen su efectividad, el objetivo de este estudio es contribuir a los resultados existentes, aplicando una intervención curricular en las clases de español como lengua de herencia de una universidad estadounidense a partir de la propuesta pedagógica y el cuestionario de Beaudrie *et al.* (2019; 2021). Así pues, las preguntas de las que se parte en el presente trabajo son las siguientes:

1. ¿Cuál es el nivel de conciencia crítica preintervención de los estudiantes?
2. ¿Cuál es el impacto en el nivel de conciencia crítica de una intervención curricular con enfoque crítico?

4 Metodología

4.1 Participantes y contexto educativo

Los informantes (n=12) eran hablantes de herencia de español de segunda generación en EE. UU. y de origen diverso (mexicano, guatemalteco, colombiano, español, etc.). Su nivel de español era intermedio/ avanzado y usaban tanto el inglés como el español con su familia y en su comunidad. Todos ellos estaban matriculados en un curso de nivel intermedio centrado en el español como lengua de herencia. En cuanto al contexto educativo, el curso se ofrecía en una universidad en el noreste de los Estados Unidos, situada en el estado de Rhode Island, en la que los estudiantes latinos representan el 11,1 % de la población estudiantil. Cabe señalar que este curso se ofrece dentro del Departamento de Estudios Hispánicos; sin embargo, no forma parte de la secuencia de español como lengua extranjera, sino que es el único curso disponible para este perfil de estudiantes. Además, a diferencia del resto de los cursos de español existentes, este curso para hablantes de herencia presenta un enfoque basado en la pedagogía crítica, en el que las variedades que los estudiantes emplean en su contexto familiar y comunitario se sitúan en el centro de la instrucción. En concreto, uno de los objetivos centrales era el desarrollo de la conciencia crítica de la lengua, por lo que se aplicó, con algunas adaptaciones en las actividades, la intervención curricular sugerida por Beaudrie *et al.* (2021) y se empleó el mismo cuestionario diseñado por estos investigadores (2019).

4.2 Intervención curricular basada en la pedagogía crítica

La intervención curricular se diseñó a partir de los mismos componentes temáticos de la conciencia crítica de la lengua identificados por Beaudrie *et al.* (2021, 66) (véase Tabla 1). Los bloques temáticos que se incluyeron fueron los siguientes: 1) la variación y la variedad lingüística; 2) la hegemonía del inglés, ideologías y prejuicio lingüísticos; 3) el español en los EE. UU., bilingüismo y cambio de código; y 4) políticas lingüísticas y mantenimiento/pérdida del español. En la propuesta de estos autores también se sugieren actividades para llevar a la práctica los componentes temáticos descritos. Cabe señalar que durante el diseño de la intervención curricular se adaptaron algunas de las actividades sugeridas y también, considerando las necesidades del grupo, se desarrollaron nuevas actividades que cumplieran con el objetivo de desarrollar la conciencia crítica. El resultado fue la creación de una unidad de ocho sesiones de 80 minutos (sobre 12 horas en total) a lo largo de cuatro semanas. Cada uno de los bloques temáticos se cubrió en dos sesiones durante la misma semana.

4.3 Instrumentos

Con el fin de medir la conciencia crítica de la lengua y determinar la eficacia de esta intervención curricular, se empleó sin modificaciones el cuestionario diseñado por Beaudrie *et al.* (2019), puesto que tanto los objetivos como los temas abordados en la intervención curricular en este estudio fueron los mismos. Además, para entender mejor las respuestas al cuestionario y realizar un análisis cualitativo, se ofreció la opción de compartir comentarios para que los estudiantes, si lo consideraban necesario, explicaran las respuestas proporcionadas o dieran más información.

Este cuestionario consta de 19 preguntas divididas en tres partes. En la primera parte, correspondiente con los componentes temáticos 1 y 2 (ítems 1 a 8), las preguntas buscan medir la conciencia de los estudiantes sobre la variación lingüística, el prejuicio y las ideologías lingüísticas (por ejemplo, ítem 1) “La gente de España habla el español más puro”; ítem 2) “En mi opinión, la gente debería usar el español estándar para comunicarse todo el tiempo”). La segunda parte, que mide el componente temático 3 (ítems 9 a 16), se centra en el bilingüismo, el *espanglish* y el cambio de código (por ejemplo, ítem 10) “Creo que la gente que habla *espanglish* debería cambiar a solo español o inglés”; ítem 13) “Creo que el *espanglish* no debería ser permitido en las clases de español”). Por último, la tercera parte, relacionada con el componente temático 4 (ítems 17 a 19), se ocupa de medir la conciencia de los estudiantes sobre el mantenimiento de las lenguas, en concreto, el español en Estados Unidos (por ejemplo, ítem 19) “Hablaría con estudiantes latinos en mi universidad sobre los beneficios de mantener el español vivo en EE. UU.”).

Cada uno de los ítems se evalúa con una escala de Likert de 1-6, en la que 6 significa *totalmente de acuerdo/muy probable* y 1, *totalmente en desacuerdo/muy improbable*. En los ítems inversos, 1 indica *totalmente de acuerdo/muy probable* y 6, *totalmente en desacuerdo/muy improbable*. La puntuación posible es de 1–6, en términos de los niveles de conciencia crítica; según Beaudrie *et al.* (2021), esta escala se interpretaría de la siguiente manera: 6) muy alto; 5) alto; 4) un poco alto; 3) un poco bajo; 2) bajo; 1) muy bajo). Este cuestionario se aplicó preintervención y posintervención curricular para poder medir la conciencia crítica de los estudiantes antes y después de completar la unidad enfocada en el desarrollo crítico de la lengua.

5 Resultados

En los resultados preintervención los estudiantes presentan una media de 4,9 (sobre un máximo de 6) de nivel de conciencia crítica. Según la escala descrita por Beaudrie *et al.* (2021, 75-76) (véase apartado 4.3), estos resultados revelan un nivel un poco alto de conciencia crítica de la lengua. Después de la intervención curricular, la puntuación media es de 5,1 (sobre un máximo de 6), lo que sitúa la conciencia crítica en un nivel alto. El Gráfico 1 presenta los resultados obtenidos previos y posteriores a la intervención curricular para cada una de las partes.

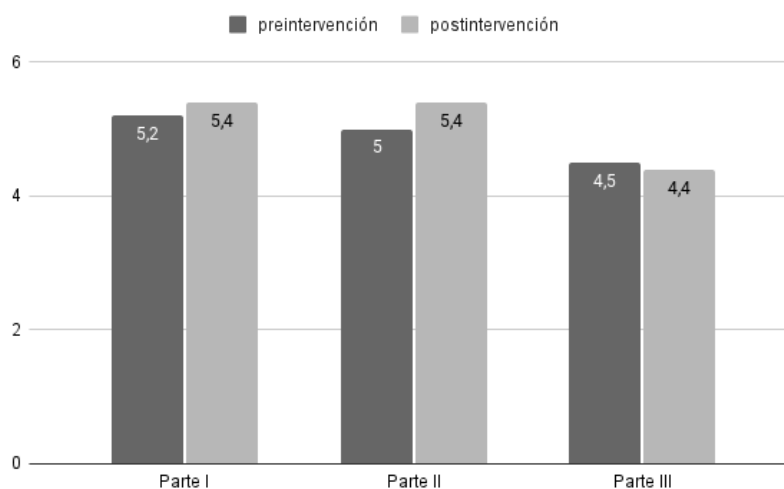


Gráfico 1. Resultados del cuestionario pre- y posintervención para las tres partes

En los resultados preintervención (Gráfico 1), los estudiantes muestran una mayor conciencia crítica en la parte I sobre variación lingüística, prejuicio e ideologías lingüísticas con una puntuación de 5,2 (nivel alto), respecto a la parte II con 5,0 (nivel alto) y a la parte III 4,5 (nivel un poco alto). En la posintervención, se produce un aumento tanto en la parte I como en la II, aunque el mayor aumento se produce en la segunda con un incremento de la puntuación de 5 a 5,4. Cabe señalar, sin embargo, que la parte III es la única en la que se observa una disminución de la conciencia crítica de los estudiantes en la posintervención.

En el Gráfico 2 se presentan las medias de los resultados individuales obtenidos para la parte I del cuestionario. En general, se produjo un aumento de la conciencia crítica de la lengua en el 50 % de los estudiantes; en un 25 % no se observaron diferencias; y en el 25 % restante se produjo una disminución en los niveles de conciencia crítica.

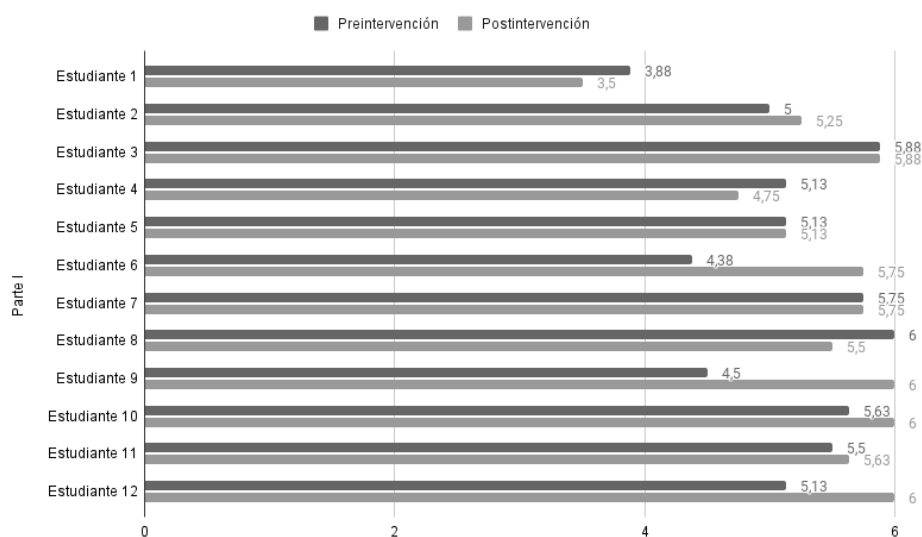


Gráfico 2. Resultados individuales para la parte I en la pre- y posintervención

En la Tabla 2 se pueden observar los resultados obtenidos para algunos ítems específicos dentro de la parte I. Nos centramos en las puntuaciones de los ítems 1-3, ya que dan cuenta de las actitudes hacia la diversidad lingüística al referirse, exclusivamente, a la variación dialectal y al uso de formas estándar. En los ítems 1 y 2 se observa un aumento que no se produce en la pregunta 3.

Ítems seleccionados Parte I	Media preintervención	Media postintervención
1. La gente de España habla la forma más pura del español.	4,6	5,5
2. En mi opinión, la gente debería usar el español estándar para comunicarse todo el tiempo.	5,0	5,5
3. Creo que los latinos que hablan español en los Estados Unidos no hablan un español correcto.	5,8	5,5

Tabla 2. Ítems seleccionados de la parte I: Variación y diversidad lingüísticas

Para cada una de las preguntas, se ofreció a los estudiantes la posibilidad de compartir comentarios para aportar más información o aclarar su respuesta. Algunos ejemplos del tipo de respuesta proporcionados (reproducidos textualmente) para cada una de las preguntas se presentan a continuación:

1) Pregunta 1: La gente de España habla la forma más pura del español

Preintervención:

- a. El español no tiene forma absoluta o perfecta. No se puede decir que las personas de España hablan el español puramente y correctamente (Estudiante 3).
- b. Yo creo que no hay un español puro o correcto porque hay dialectos y diferencias regionales (Estudiante 8).

Postintervención:

- c. Aunque el español empezó en España, no significa que sea la forma más pura y correcta. La lengua ha cambiado, y sigue cambiando, entonces en ningún momento podemos decir, "esto es la forma correcta." También es un statement prescriptivo que es simplemente una opinión (Estudiante 3).

Estos comentarios a la pregunta 1 confirman que, aunque la media de la conciencia crítica de la que partían los estudiantes sobre variación dialectal era un poco alta (4,6), algunos estudiantes tenían ya niveles altos y la intervención curricular contribuyó a aumentar la conciencia del grupo (5,5) a través del conocimiento sociolingüístico adquirido durante la intervención curricular.

2) Pregunta 2: En mi opinión, la gente debería usar el español estándar para comunicarse todo el tiempo

Preintervención:

- a. Debemos ser inclusivos y apreciar las diferencias porque la lengua es parte de la cultura. Debemos valorar todas las culturas para evitar el etnocentrismo, lo cual es un problema que enfrenta muchos países con poblaciones que son diversas (Estudiante 9).

Postintervención:

- b. Si sabes que tu forma de hablar español puede resultar difícil, entonces sería buena idea hacer un esfuerzo para que otra persona pueda entenderte fácilmente (Estudiante 1, traducción nuestra)⁴.
- c. Mi opinión ahora es un poco más neutra desde que aprendí sobre el prescriptivismo y la idea de que no necesariamente hay un español estándar (Estudiante 2).
- d. No hay nada mal usando el Spanglish para comunicarse, si los participantes en la conversación pueden entender, eso es lo que importa (Estudiante 12).

Respecto a la pregunta 2 sobre el uso de la forma estándar, la media preintervención (5,0) revela que hay conciencia de la diversidad del español (comentario a); sin embargo, pese a la mejora de la media en la postintervención (5,5), un estudiante (comentario b) sigue considerando el estándar como una variedad común a todos los hablantes y obvia que se trata de una variedad privilegiada que no está al alcance de todos. Por su parte, el comentario (c) da cuenta de que se ha adquirido nuevo conocimiento y el comentario (d) es un ejemplo del reconocimiento del valor comunicativo del *espanglish*.

⁴ Comentario original: "If you know that the way you speak Spanish might be difficult, then it might be in your best interest to make it easier for the other person to understand you".

3) Pregunta 3: Creo que los latinos que hablan español en los Estados Unidos no hablan un español correcto

Postintervención:

- a. Aun creo que si existe hoy en día una palabra reconocida en español entonces se debería hacer un esfuerzo de usar esa versión pero entiendo de dónde viene el Spanglish. Hasta reconozco que yo hablo Spanglish en cierto modo basado en cómo formó mis oraciones (Estudiante 2).

Para la pregunta 3 sobre los usos no estándar del español, se comparte un ejemplo que podría explicar que la media de los resultados haya sido más baja (de 5,8 en la preintervención a 5,5 en la posintervención), aunque sigue siendo una puntuación considerada alta. La idea de “hacer un esfuerzo” parece sugerir que se debería hacer uso del estándar para facilitar la comunicación, como si se tratara de una variedad neutra a la que todos tienen acceso, pero que los hablantes decidieran no usarla.

El Gráfico 3 recoge los resultados individuales para la parte II del cuestionario, centrada en bilingüismo, *espanglish* y cambio de código. En esta parte se observa que el 66,7 % de los estudiantes experimentó un aumento de su conciencia crítica de la lengua, el 8,3 % no manifestó cambios y el 25 % sufrió un retroceso en dicha conciencia.

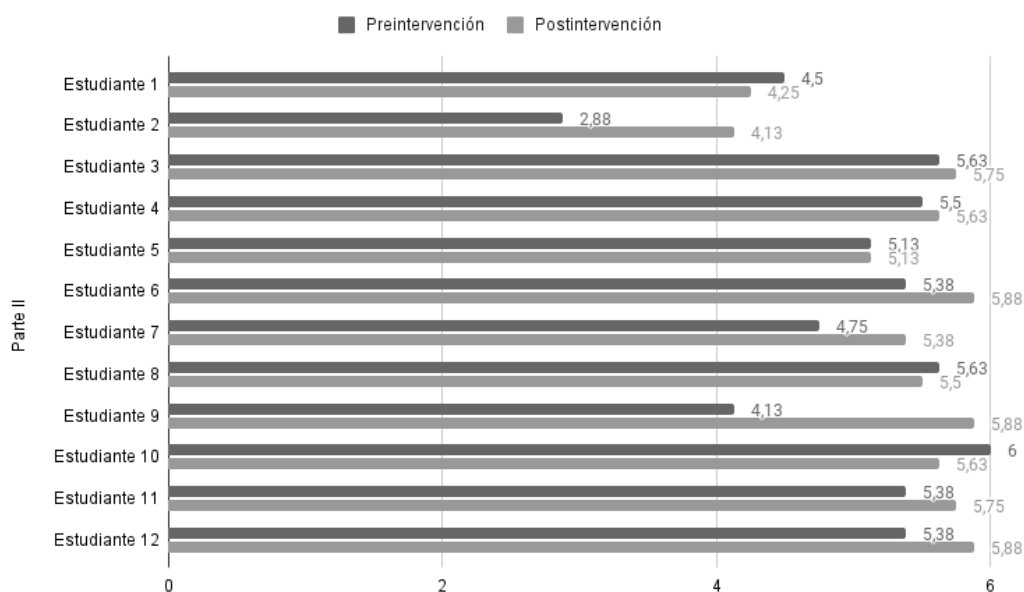


Gráfico 3. Resultados individuales para la parte II en la pre- y posintervención

Por último, en la Tabla 3 se comparte una selección de las preguntas de la parte II que buscan dar respuesta a cuestiones conectadas con la diversidad lingüística, en relación con el uso del *espanglish* y el cambio de código. Con excepción de la media para la pregunta 15 (de 3,5, nivel un poco bajo, en la preintervención a 4,3, un poco alto, en la posintervención), que revela un nivel bajo de conciencia crítica, las puntuaciones para 10, 12 y 13 son altas tanto antes como después de la intervención curricular.

Ítems seleccionados Parte II	Media preintervención	Media postintervención
10. Creo que las personas que hablan <i>Spanglish</i> deberían cambiar a solo español o inglés.	5,1	5,8
12. No me gusta cuando las personas cambian de código porque no es una forma adecuada de hablar una lengua.	5,7	5,7
13. Creo que el <i>Spanglish</i> no debería ser permitido en las clases de español.	5,0	5,3
15. Intentaría evitar mezclar español e inglés en la misma conversación tanto como pudiera.	3,5	4,3

Tabla 3. Ítems seleccionados de la parte II: Español en EE. UU., bilingüismo y cambio de código

Se comparten seguidamente algunos ejemplos (reproducidos textualmente) de las respuestas para las preguntas en la Tabla 3. Los comentarios a las preguntas 10, 12 y 13 dan cuenta de las actitudes positivas hacia el *espanglish* por su valor comunicativo y de su importancia en el contexto de clase, aunque en el comentario b de la pregunta 10 se aprecia el *espanglish* “por su humor” y todavía se asocia el hablar “claro” con la competencia lingüística monolingüe.

- 4) Pregunta 10: Creo que las personas que hablan *Spanglish* deberían cambiar a solo español o inglés

Preintervención

- a. El Spanglish es necesario para las personas que se comunican así, entonces no deberían que comunicarse en solo un lenguaje (Estudiante 3).
- b. Me encanta escuchar el Spanglish por su humor, pero siento que es mejor poder hablar el inglés o el español con dominio para que se puede expresar más claro cuando se habla (Estudiante 9).

- 5) Pregunta 12: No me gusta cuando las personas cambian de código porque no es una forma adecuada de hablar una lengua

Preintervención

- a. Si acaso, la habilidad de code-switch enseña que la persona es mas inteligente y puede navegar situaciones fácilmente (Estudiante 3).
- b. Code-switching es una forma valiosa de expresarse de diferentes maneras (Estudiante 8).

- 6) Pregunta 13: Creo que el *Spanglish* no debería ser permitido en las clases de español

Preintervención

- a. Todos van mejorando su español poco por poco cada vez que hablan "Spanglish" y entonces creo que se debe dejar hablar para que se mejoren en su propio ritmo en vez de tener alguien criticarles por cada palabra que no saben o usan bien (Estudiante 9).

Posintervención

- b. Lo uso todo el tiempo, creo que este pensamiento es absurdo (Estudiante 4).

c. En toda mi vida, nunca he visto un(a) profesor(a) aceptar el Spanglish, y ha cambiado mi perspectiva completamente. Me hace sentir feliz sabiendo el contexto de donde vino el Spanglish, y cómo tiene espacio en el español (Estudiante 9).

Por su parte, las respuestas a la pregunta 15 ponen de relieve que hay estudiantes que consideran que la mezcla de lenguas debe estar limitada al ámbito más personal (comentario b) y que es una muestra de falta de competencia lingüística (comentario c). En cambio, hay estudiantes (comentario a y comentario d) que consideran a su interlocutor y el contexto para hacer cambios de código, por lo que para estos hablantes el cambio de código tiene un valor comunicativo y expresivo.

7) Pregunta 15: Intentaría evitar mezclar español e inglés en la misma conversación tanto como pudiera

Preintervención

- a. Creo que depende de la situación, pero siempre tratará de usar la lengua que sea mas adecuada (Estudiante 3).
- b. Solo cuando hablo con mi madre o mejor amigo yo hago code-switch, de lo contrario, elijo uno (Estudiante 8).

Posintervención

- c. Aun creo que el poder mantener una conversación en cualquier idioma sin tener que referirse al otro demuestra cierto nivel de dominio (Estudiante 2).
- d. Sólo lo evitaré si estoy completamente seguro que la otra persona no me entenderá por incorporar palabras Spanglish (Estudiante 9).

6 Discusión

En el campo de la enseñanza del español como lengua de herencia se ha reconocido la relevancia del enfoque crítico y recientemente se ha propuesto el desarrollo de la conciencia crítica de la lengua como un objetivo central (Beaudrie y Wilson 2022). Sin embargo, siguen siendo escasos los estudios que se han ocupado de medir la efectividad de la aplicación de pedagogías críticas. El objetivo de esta investigación era entender si un enfoque crítico, que parte de la diversidad lingüística como contenido, influía en los niveles de conciencia crítica de la lengua de un grupo de estudiantes de herencia de nivel universitario.

Los datos obtenidos nos permiten responder a las preguntas de investigación de las que se partió. La primera pregunta se interesaba por el nivel de conciencia crítica preintervención de los estudiantes. La conciencia crítica de los informantes presenta un nivel un poco alto (media 4,9) y este resultado coincide con estudios previos como el de Beaudrie *et al.* (2021) y Hudgens Henderson (2022), los cuales también identificaron niveles altos de conciencia crítica preintervención. Como señalan Beaudrie y Wilson (2022), estos niveles pueden deberse a las experiencias previas con la familia o la comunidad que han podido promover diferentes niveles de conciencia crítica.

En cuanto a la segunda pregunta, sobre el impacto de una intervención curricular con enfoque crítico en los niveles de conciencia crítica, los resultados confirman que el impacto es positivo, ya que el nivel de conciencia crítica mejora hasta alcanzar un nivel alto (media 5,1). Asimismo, los comentarios de los estudiantes a las preguntas conectadas con la diversidad lingüística ponen de manifiesto su visión positiva hacia, por ejemplo, la variación lingüística y el uso del *espanglish*. Sin embargo, se observa en algunos comentarios que, pese a aplicar un enfoque crítico, todavía persisten

determinadas ideologías, como la ideología del estándar y las ideologías monoglósicas, que limitan la aceptación de la diversidad. De hecho, los datos cuantitativos revelan que el 50 % de estudiantes no experimentaron un efecto positivo.

En general, estos resultados son coincidentes con los obtenidos por Beaudrie *et al.* (2021) con un grupo de 19 hablantes de herencia en un curso de nivel intermedio. Es relevante el contraste con estos resultados, ya que se aplicó el mismo cuestionario y la intervención curricular considera los mismos componentes temáticos críticos. En el estudio de Beaudrie *et al.* (2021), aunque los estudiantes partían con un nivel de conciencia crítica un poco alto (4,6 sobre 6), la intervención curricular tuvo un impacto positivo y al final de la misma se alcanzó de nuevo un nivel un poco alto (4,9 sobre 6), pero próximo a la puntuación alta. A diferencia del porcentaje del 74 % de estudiantes que experimentaron una mejoría en el estudio de Beaudrie *et al.* (2021), en nuestra investigación el porcentaje ha sido más reducido, con el 50 % de estudiantes. Coincidimos con estos investigadores en que posiblemente la mejora no sea extensiva a todo el grupo o se deba a que los niveles iniciales ya eran altos. Además, no resulta fácil en un periodo de instrucción relativamente corto —cuatro semanas en el presente estudio— integrar nuevo contenido sociolingüístico y modificar las ideologías lingüísticas vinculadas al español, a las que los hablantes han estado sometidos por años. Por esta razón, sería interesante incorporar el enfoque crítico en más cursos del programa de español que permita hacer un estudio longitudinal en el futuro.

Pese a las limitaciones (por ejemplo, el tamaño del grupo, entre otras), los resultados de este estudio ayudan a entender las investigaciones que se han interesado por la influencia del enfoque crítico en los estudiantes de herencia. Asimismo, este estudio confirma que la pedagogía crítica es positiva en grupos de estudiantes caracterizados por la gran diversidad de perfiles de los participantes (mexicano, guatemalteco, colombiano, español, etc.). El grupo en esta investigación contrasta con el perfil de los estudiantes en el estudio de Beaudrie *et al.* (2021), que era homogéneo al tratarse de estudiantes con orígenes mexicanos. Se podría pensar que, en contextos educativos en los que hay un encuentro de hablantes de herencia con orígenes diversos, las oportunidades para ser consciente de aspectos relevantes para desarrollar la conciencia crítica son mayores y ello podría explicar la adquisición de niveles más altos de dicha conciencia crítica.

En el futuro son necesarias más investigaciones que midan la efectividad de la aplicación de enfoques críticos para entender cómo se desarrolla la conciencia crítica en el contexto del español como lengua de herencia. Además, es importante recordar que Beaudrie y Wilson (2022) sitúan el desarrollo de la conciencia crítica de la lengua como objetivo central de la instrucción de herencia. En consecuencia, dado el impacto positivo de la conciencia crítica en los estudiantes, hacen falta más materiales pedagógicos y herramientas para evaluar su adquisición y evolución en la clase.

7 Conclusión

El primer paso en la apreciación de la diversidad lingüística es el reconocimiento de las variedades que los estudiantes multilingües traen a la clase de español de herencia. Este paso se puede lograr con la integración de pedagogías críticas en la enseñanza del español que desarrollen la conciencia crítica de la lengua. Este tipo de conciencia, transformada idealmente en conocimiento crítico de sus hablantes, es la que puede ofrecer un entendimiento profundo de la conexión establecida entre lengua y poder, y,

en consecuencia, promover mayor tolerancia hacia la diversidad presente en la lengua de sus hablantes.

Los resultados de esta investigación apuntan a que la incorporación de componentes temáticos críticos, que ofrezcan a los estudiantes las herramientas sociolingüísticas para cuestionar el orden lingüístico establecido, tiene una influencia positiva en la percepción que de sus prácticas lingüísticas tienen los hablantes de herencia. En un enfoque tradicional se rechazaría el español con el que llegan a la clase por alejarse del estándar, pero desde un enfoque crítico son los propios hablantes quienes validan la diversidad de su español y refuerzan su legitimidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beaudrie, S.M. (2015). Approaches to language variation: Goals and objectives of the Spanish heritage language syllabus. *Heritage Language Journal*, 12(1), 1-21. <https://doi.org/10.46538/hlj.12.1.1>.
- Beaudrie, S.M. y Loza, S. (2022). The Central Role of Critical Language Awareness in Spanish Heritage Language Education in the United States. En S. Loza y S.M. Beaudrie (Eds.), *Heritage Language Teaching* (pp. 1-19). Nueva York: Routledge.
- Beaudrie, S.M., Amezcua, A. y Loza, S. (2019). Critical language awareness for the heritage context: Development and validation of a measurement questionnaire. *Language Testing*, 36(4), 573-594. <https://doi.org/10.1177/0265532219844293>.
- Beaudrie, S.M., Amezcua, A. y Loza, S. (2021). Critical language awareness in the heritage language classroom: design, implementation, and evaluation of a curricular intervention. *International Multilingual Research Journal*, 15(1), 61-81. <https://doi.org/10.1080/19313152.2020.1753931>.
- Beaudrie, S.M. y Wilson, D.V. (2022). Reimagining the Goals of HL Pedagogy through Critical Language Awareness. En S. Loza y S.M. Beaudrie (Eds.), *Heritage Language Teaching* (pp. 63-79). Nueva York: Routledge.
- Bernal-Enriquez, Y. y Hernández-Chávez, E. (2003). La enseñanza del Español en Nuevo México: ¿Revitalización o erradicación de la variedad Chicana? En A. Roca y M.C. Colombi (Eds.), *Mi lengua: Spanish as a heritage language in the United States* (pp. 96-119). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Burns, K.E. y Waugh, L.R. (2018). Mixed messages in the Spanish heritage language classroom: Insights from CDA of textbooks and instructor focus group discussions. *Heritage Language Journal*, 15(1), 1-24. <https://doi.org/10.46538/hlj.15.1.2>.
- Carreira, M.M. (2017). The state of institutionalization of heritage languages in postsecondary language departments in the United States. En O. Kagan, M.M. Carreira y C.H. Chik (Eds.), *The Routledge handbook of heritage language education* (pp. 347-362). Nueva York: Routledge.
- Escobar, A.M. y Potowski, K. (2015). *El español de los Estados Unidos*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holguín Mendoza, C. (2018). Critical language awareness (CLA) for Spanish heritage language programs: Implementing a complete curriculum. *International Multilingual Research Journal*, 12(2), 65-79. <https://doi.org/10.1080/19313152.2017.1401445>.
- Hudgens Henderson, M. (2022). Critical Language Awareness in the Spanish as a Heritage Language College Classroom. *Languages*, 7(3), 157. <https://doi.org/10.3390/languages7030157>.
- Instituto Cervantes (2021). *El español: una lengua viva. Informe 2021*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Krogstad, J.M. y Noe-Bustamante, L. (2021). *Key facts about U.S. Latinos for National Hispanic Heritage Month*. Pew Research Center. Recuperado de: <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2021/09/09/key-facts-about-u-s-latinos-for-national-hispanic-heritage-month/>.

- Leeman, J. (2005). Engaging critical pedagogy: Spanish for native speakers. *Foreign Language Annals*, 38(1), 35-45. <https://doi-org.revproxy.brown.edu/10.1111/j.1944-9720.2005.tb02451.x>.
- Leeman, J. (2014). Critical approaches to teaching Spanish as a local/foreign language. En M. Lacorte (Ed.), *The Routledge handbook of Hispanic applied linguistics* (pp. 291-308). Nueva York: Routledge.
- Leeman, J. (2018). Critical language awareness and Spanish as a heritage language: Challenging the linguistic subordination of US Latinxs. En K. Potowski y J. Muñoz-Basols (Eds.), *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language* (pp. 345-358). Nueva York: Routledge.
- Leeman, J. y Fuller, J.M. (2021). *Hablar español en Estados Unidos: La sociopolítica del lenguaje*. Bristol: Multilingual Matters.
- Leeman, J. y Serafini, E.J. (2016). Sociolinguistics for heritage language educators and students: A Model for Critical Translingual Competence. En M. Fairclough y S.M. Beaudrie (Eds.), *Innovative strategies for heritage language teaching: A practical guide for the classroom* (pp. 56-79). Washington: Georgetown University Press.
- López, M.H., Krogstad J.M. y Flores, A. (2018). *Key facts about young Latinos, one of the nation's fastest-growing populations*. Pew Research Center. Recuperado de: <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2018/09/13/key-facts-about-young-latinos/>.
- Martínez, G.A. (2003). Classroom based dialect awareness in heritage language instruction: A critical applied linguistic approach. *Heritage Language Journal*, 1(1), 44-57. <https://doi.org/10.46538/hlj.1.1.3>.
- Moreno-Fernández, F. (2017). Español estadounidense: Perfiles lingüísticos y sociales. *Glosas*, 9(2), 10-23.
- Moreno-Fernández, F. (2019). *Varietades de la lengua española*. Nueva York: Routledge.
- Parra, M.L. (2020). Working with Diversity in the Spanish Heritage Language Classroom: A Critical Perspective. *Porta Linguarum Revista Internacional de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras*, 34, 1-24. <https://doi.org/10.30827/portalin.v0i34.16730>.
- Parra, M.L. (2021). *Enseñanza del español y juventud latina*. Madrid: Arco/Libros.
- Valdés, G. y Parra, M.L. (2018). Towards the development of an analytical framework for examining goals and pedagogical approaches in teaching language to heritage speakers. En K. Potowski y J. Muñoz-Basols (Eds.), *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language* (pp. 301-330). Nueva York: Routledge.
- Zyzik, E. (2016). Towards a prototype model of the heritage language learner: Understanding strengths and needs. En M. Fairclough y S.M. Beaudrie (Eds.), *Innovative approaches to heritage language teaching* (pp. 19-38). Washington, DC: Georgetown University Press.

Las directrices del *PCIC*. Análisis en torno a *canté*, *cantaba* y *he cantado* dirigido a estudiantes germanoparlantes para la consecución del DELE

Belén Álvarez García
Universidad de León

1 Introducción, objetivos y metodología

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, también conocido por sus siglas (*PCIC*), se publicó en 2006 como actualización de una versión de principios de los noventa y permanece así hasta nuestros días. Su directora, Carmen Caffarel Serra, ya señala su importancia como “referencia de primer orden para cualquier iniciativa relacionada con el diseño y desarrollo curricular en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera” (2006, s.p.)¹. Por tanto, su objetivo consiste básicamente en proporcionar normalización y coherencia en la enseñanza de español en todo el mundo. No sin razón se ha convertido en una de las grandes potencias en la expansión y en la enseñanza de español, sin ir más lejos, en la promoción de exámenes oficiales.

Ahora bien, nosotros nos hemos preguntado si realmente su importancia también es tenida en cuenta por los creadores de manuales de español como lengua extranjera (ELE). En consecuencia, esta investigación pretende mostrar lo que el Instituto Cervantes dicta y comprobar si, en efecto, sus directrices son cumplidas u obviadas en diversos materiales, sin defender ni criticar su selección de valores. Y, para ello, ponemos como ejemplo tres tiempos del pasado: el perfecto o pretérito perfecto compuesto (*HE CANTADO*), el imperfecto (*CANTABA*) y el indefinido o pretérito perfecto simple (*CANTÉ*). En este artículo seguimos la terminología del *PCIC*; por tanto, nos referiremos al primero como perfecto y al último, como indefinido.

Estos se examinan desde una metodología inductiva a partir de los postulados e ideas de los manuales citados en la bibliografía. Finalmente, estos tiempos se comparan con los expuestos en la obra del Instituto Cervantes para evaluar brevemente sus implicaciones para la consecución de un título oficial de ELE, concretamente, en el contexto de estudiantes germanoparlantes.

Con ello, se pretende ayudar tanto a los docentes como a sus alumnos a seleccionar manuales adecuados para guiar sus estudios en caso de presentarse a un diploma oficial del Instituto Cervantes, conocidos como DELE (Instituto Cervantes s. f., s. p.).

2 Los pasados en el *PCIC*

Los tres tiempos de pasados mencionados comienzan a tratarse en el nivel A2 y finalizan en el C2, los cuales analizamos a continuación.

En lo que respecta a las tablas aquí mostradas², cabe tener en cuenta que aquellos contenidos marcados en negrita indican que el *PCIC* sí hace referencia a ese tiempo en ese nivel pero no específicamente cuando describe el tiempo verbal en sí, sino en otros apartados (por ejemplo, en la caracterización de otros tiempos).

¹ La referencia no contiene paginación debido a que se ha consultado en formato digital: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/presentaciones.htm [10/09/2021].

² El contenido de las tablas se ha adaptado para reducir en lo posible el espacio sin afectar al contenido.

2.1 Pretérito indefinido, *CANTÉ*

Como se extrae de la Tabla 1, tanto la forma regular e irregular del pretérito indefinido como sus valores básicos se deben aprender entre A2 y B1 según el *PCIC*.

Posteriormente, solo se añaden o bien usos diatópicos, como sucede en los niveles B2 y C1 (en este caso, se desarrollan los valores propios de Hispanoamérica o de algunas zonas de España), o bien valores contextuales, como se observa en C2, donde se explican sus equivalencias y neutralizaciones con otros tiempos verbales, sobre todo, de pasado, en uno u otro modo verbal.

NIVEL	FORMA	VALORES / SIGNIFICADO
A2	-Formas regulares. -Verbos con raíz irregular: <i>tener, hacer, estar</i> . -Verbos irregulares: <i>ser, ir</i> . -Más irregulares: <i>ver, dar</i> .	-Significado básico: acciones pasadas enmarcadas en momento temporal preciso. Con verbos perfectivos: <i>Fui a su casa</i> .
B1	-Irregularidades vocálicas y consonánticas: <i>vestir, dormir, leer, tocar</i> . -Irregularidades fonéticas y ortográficas: <i>huir, apagar</i> . -Pretéritos fuertes con <i>a, i, u</i> : <i>traer, decir, poner</i> .	-Significado básico: acciones pasadas enmarcadas en un momento temporal preciso. Con verbos no perfectivos: <i>Lo supe</i> .
B2	-	-Futuro perfecto: [Hispanoamérica] Tendencia a sustituir el futuro perfecto por el pretérito indefinido. También por <i>tener + participio</i> o <i>ir a + infinitivo</i>: <i>Cuando ven-gas, ya lo terminé</i> [= lo habré terminado].
C1	-	-[Hispanoamérica, España: zonas septentrionales y meridionales] Tendencia al uso del pretérito indefinido en lugar del perfecto: <i>Hoy llegué tarde</i> .
C2	-	-Valor de presente: <i>¡Ya llegaron!</i> [dicho antes del aterrizaje]. -Oraciones subordinadas adverbiales temporales. Con el imperfecto de subjuntivo: neutralización con el indefinido de indicativo: <i>Desde que llegó / llegara a mi vida, cada día es una luna de miel; No abrió la carta hasta que llegó / llegara él</i> [registro literario o estilístico]. -Pretérito anterior: neutralización con pretérito indefinido y con pretérito pluscuamperfecto: <i>Cuando hube terminado / terminé lo ordené todo, Te llamé cuando se hubo ido / se había ido la gente</i>.

Tabla 1. El pretérito indefinido en el *PCIC*

2.2 Pretérito imperfecto, *CANTABA*

Para el caso del pretérito imperfecto, la situación resulta, en cierto sentido, diferente. En primera instancia, su forma tanto regular como irregular se explica ya en su totalidad en el nivel A2, dado que se trata de la más sencilla de los tres debido a que solo existen tres verbos irregulares. Ahora bien, sus valores son mucho más amplios que los del indefinido. De hecho, suelen dividirse en dos grandes grupos: de “indicativo 0” o usos en el “plano real”, y de “indicativo 2” o “usos modales” en el “plano irreal” (Veiga 2008, 39-60).

Dentro del primero se hallan los denominados “valores descriptivos”, que, como se observa en la Tabla 2, se desarrollan a lo largo de casi todos los niveles, desde A2 a C2.

Dentro de los segundos, hallamos, por una parte, el referente al estilo indirecto, que se trabaja, aunque de forma poco exhaustiva, ya en B1, reservando los matices para C1 y C2. Algo similar sucede en sus correspondencias con el condicional, que se tratan indirectamente (nótese la negrita) en B2 para, finalmente, ser profundizadas en C2. Por su parte, el resto de valores modales se distribuyen entre los diversos niveles: los usos de cortesía aparecen en B1; el lúdico y el onírico, en B2; otros más relacionados con la opinión del hablante, como el de excusa, sorpresa y censura, se reservan para C1; y, por último, el de distanciamiento se sitúa en C2.

NIVEL	FORMA	VALORES / SIGNIFICADO
A2	-Verbos regulares. -Verbos irregulares: <i>ser, ir, ver.</i>	-Valor descriptivo: personas, objetos, lugares, tiempos. -Imperfecto habitual o cíclico.
B1	-	-Valor descriptivo: <ul style="list-style-type: none"> ● Acción interrumpida o modificada por un verbo explícito: <i>Iba por la calle y me encontré con él.</i> ● Imperfecto de conato: <i>Iba a salir cuando sonó el teléfono.</i> ● Coincidencia con una acción pasada: <i>Cuando llegué, estaba afeitándose.</i> -Imperfecto de cortesía. -Estilo indirecto. Correlación de tiempos y modos: <i>Dijo que tenía sueño; Vi que te querías ir.</i>
B2	-	-Valor descriptivo: <ul style="list-style-type: none"> ● Acción interrumpida o modificada implícitamente por el contexto: <i>¿Qué os estaba diciendo?</i> ● Pensamiento (o creencia) interrumpida explícita o implícitamente: <i>Pensaba ir al cine [pero no voy].</i> -Valor lúdico y onírico: <i>Jugábamos a que éramos novios; Soñé que estaba en una isla desierta.</i> - Condicional simple. [Hispanoamérica] Bajos índices de uso del condicional con valor temporal. Sustitución del condicional por <i>ir</i> (en imperfecto de indicativo) a + infinitivo o por pretérito imperfecto de indicativo: <i>Le dije que iba a venir</i> [= <i>Le dije que vendría</i>].
C1	-	-Valor descriptivo: acción interrumpida o modificada por el contexto: imperfecto de excusa: <i>¡Y yo qué sabía!</i> -Valor de sorpresa: <i>Anda, estabas ahí.</i> -Valor de censura: <i>¿Tú no tenías que hacer deberes?</i> -Estilo indirecto implícito, con marcador temporal presente o de futuro: <i>Al parecer hoy la veía el médico</i> [imperfecto de distanciamiento].
C2	-	-Valor descriptivo: acción interrumpida o modificada implícitamente por el contexto: imperfecto de censura: <i>¡Lo que faltaba!</i> -Imperfecto por condicional en registros informales: <i>Si tuviera tiempo, me iba de vacaciones.</i>

		<p>-Valor de distanciamiento: <i>Todo el día buscándolo y mira dónde estaba el libro.</i></p> <p>-Estilo indirecto implícito, con marcador temporal de presente o futuro: <i>Esta mañana estallaba un artefacto</i> [imperfecto narrativo o periodístico].</p> <p>-Condicionales: Ir (pretérito imperfecto de indicativo) a + infinitivo: Si no venimos, quedábamos mal.</p> <p>-Condicionales: apódoxis en imperfecto de indicativo por condicional (prótasis en indicativo y en subjuntivo). Registro informal: Si se quedó hasta las dos, no tenía mucho trabajo; Si me avisara, salía corriendo.</p> <p>-Condicional simple. Permutación por imperfecto de subjuntivo en ra y por imperfecto de indicativo con verbos modales: deberías / debieras / debías.</p>
--	--	---

Tabla 2. El pretérito imperfecto en el PCIC

2.3 Pretérito perfecto (compuesto), HE CANTADO

Finalmente, en la explicación del pretérito perfecto hallamos mayores similitudes con el indefinido. En primer lugar, el estudio de su forma también se extiende entre A2 y B1 e, incluso, llega a matizarse en C2. En segunda instancia, sus valores básicos se aprenden, de igual manera, entre el A2 y el B1 y se dejan los usos diatópicos para el C1 y los relacionados con otros tiempos, aquí el condicional compuesto, para el C2.

NIVEL	FORMA	VALORES / SIGNIFICADO
A2	-Conjugación del verbo <i>haber</i> . -Participios pasados regulares. -Participios irregulares fuertes: <i>hecho, escrito, visto</i> .	-Acción pasada con relevancia continuada hasta el presente: <ul style="list-style-type: none"> ● Marcador temporal explícito (<i>hoy</i>). ● Marcador temporal implícito: <i>He estado en tu casa</i> [hoy, esta mañana]. ● Marcadores temporales en unidades temporales más amplias hasta el presente (<i>estas Navidades</i>).
B1	-Participios irregulares fuertes compuestos: <i>reabierto, descrito, devuelto</i> .	-Presencia de marcadores: explícito existencial e implícito: <i>Nunca he estado allí</i> [en mi vida]; <i>Nunca estuve allí</i> [en esa época]. -Noción del presente psicológico o presente ampliado aplicado a marcadores como <i>hace, hace que: Hace una hora que se ha ido/fue</i> .
B2	-	-
C1	-	-[Hispanoamérica, España: zonas septentrionales y meridionales] Tendencia al uso del pretérito indefinido en lugar del pretérito perfecto: <i>Hoy llegué tarde</i> .
C2	-Alternancias: participios débiles como parte del verbo y participios fuertes como adjetivos: <i>abstraído / abstracto, concluido / concluso</i> .	-Condicional compuesto. Relación del condicional compuesto con otros tiempos: condicional simple, futuro perfecto, pretérito perfecto... (consecutio temporum).

Tabla 3. El pretérito perfecto (compuesto) en el PCIC

3 Análisis de manuales

Con esta información, nos proponemos analizar nueve manuales de ELE, buscando las siguientes características: 1) para el imperfecto, sus valores de habitualidad, descripción, cortesía, estilo indirecto, lúdico y onírico, así como su correspondencia con

el condicional; 2) para el indefinido, su referencia a acciones pasadas, además de su tendencia a ser sustituido por el futuro perfecto, y 3) para el perfecto, su valor presente a pesar de referirse a una acción pasada, incluso si se trata de una relación psicológica, y ello junto a su uso con marcadores.

Cabe señalar que estos manuales se han seleccionado, en primera instancia, por haber sido publicados posteriormente al *PCIC* (2006). De este modo, se puede comprobar con coherencia si han incorporado de una forma u otra sus directrices.

En segundo lugar, se ha tratado de hallar un cierto equilibrio entre obras que afirman su adscripción al *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER, Consejo de Europa 2002), en el cual se basa el propio *PCIC* y, como se describe más adelante, los diplomas DELE —*Abanico. Nueva edición* (Chamorro *et al.* 2013) y las obras de *ELElab* (García Santos 2013)— frente a otras que solo hacen referencia a él de forma indirecta, por ejemplo, de forma icónica en su portada —*Destino Erasmus* (Álvarez *et al.* 2009) y los manuales de *Agencia ELE* (Fernández *et al.* 2012; Muñoz *et al.* 2013)—, o que, directamente, no se refieren a ninguna de estas obras —como las publicaciones de *Nuevo Prisma* (Equipo Nueva Prisma 2015; Cerdeira y Gelabert 2016), *Punto de vista. Nueva edición. B1/B2* (Escárate *et al.* 2014), *Spanische Grammatik für die Mittel- und Oberstufe* (Rathsam y Schleyer 2014) o los manuales de *¡Adelante!* (Baquero *et al.* 2011; Arraigada *et al.* 2012) y de *Hablamos español* (2010 García Gutiérrez *et al.*; Hoyos *et al.* 2010)—.

Asimismo, se ha tenido en cuenta la disponibilidad física de los manuales para la autora a través de las bibliotecas de la Universidad de León y de la Ludwig-Maximilians-Universität München. Ambas sirven de soporte para nuestros resultados, enfocados hacia estudiantes germanoparlantes debido a que estos fueron los destinatarios en la confección de una unidad didáctica (Álvarez García 2019). Por ello, también nuestro análisis crea su frontera máxima con un nivel B2³.

3.1 *Destino ERASMUS 2* (Álvarez *et al.* 2009)

En *Destino ERASMUS 2*, que incluye B1 y B2, los tiempos se explican en contraste; este contraste se presenta, por un lado, entre perfecto e indefinido y, por otro, entre este último con el imperfecto. En este sentido, el aspecto cobra importancia entre esta segunda pareja, mientras que la actualidad o inactualidad se muestra clave en la primera. Además, el material se apoya en imágenes, acercándose al método cognitivo y, también, emplea para su distinción los marcadores temporales, algo que está relativamente generalizado en los manuales de ELE.

3.2 *Hablamos español B1* (García Gutiérrez *et al.* 2010) y *Hablamos español B2* (Hoyos *et al.* 2010)

El caso de *Hablamos español* resulta especial porque en B2 no se trabaja con los tiempos del pasado; por eso, analizamos solo el material de B1, donde también se tratan los marcadores y se integra el estudio de la forma para el indefinido y el perfecto. Igualmente, para este último, se añade su uso por futuro perfecto, inexistente en los demás manuales analizados. Por su parte, se subraya la importancia de la duración de

³ De ellos, cabe señalar que en algunos casos nos vemos en la necesidad de analizar o bien solo el nivel B2, o bien únicamente el B1, o bien los dos en conjunto, como se detalla en los apartados correspondientes.

los hechos entre indefinido e imperfecto, para cuya distinción destaca el aspecto, en particular, la oposición ‘DENTRO’-‘DESPUÉS’. Por su parte, la diferencia entre indefinido y perfecto se basa en la temporalidad.

3.3 *¡Adelante! Nivel intermedio (Baquero et al. 2011), ¡Adelante! Nivel avanzado (Arraigada et al. 2012)*

Para esta serie de manuales deberíamos examinar el nivel avanzado, que es el que se corresponde con un B1+. No obstante, en este volumen no se trabaja propiamente con una descripción teórica explícita de la gramática, sino con textos con gramática implícita o con ejercicios gramaticales de repaso, sin explicación de la misma. Por ello, nos centramos en el nivel intermedio (B1), donde se tratan los tres tiempos de modo individual tanto en forma como en contenido e, incluso, donde se plantean el imperfecto y el indefinido en contraste. Del imperfecto se afirma su valor para dar descripciones en pasado, donde se incluyen costumbres. Por el contrario, el indefinido se refiere a una acción terminada y perteneciente al pasado. Esto último lo diferencia del perfecto, pues este relaciona una acción pasada con el presente. Todos ellos, además, se apoyan en el uso de marcadores.

3.4 *Agencia ELE 3 (Fernández et al. 2011), Agencia ELE 4 (Fernández et al. 2012), Agencia ELE 5 (Muñoz et al. 2013a) y Agencia ELE 6 (Muñoz et al. 2013b)*

Una de las peculiaridades de estos manuales es que cada uno de los niveles se encuentra dividido en dos libros de texto, esto es, los volúmenes 3 y 4 para B1, y el 5 y 6, para B2.

Semejante al caso de *Hablamos español* (2010), prácticamente no se tratan los pasados en B2, por lo tanto, debemos retrotraernos a *Agencia ELE 3* (B1.1) y *Agencia ELE 4* (B1.2). En ellos, se trabaja el imperfecto bajo tres usos básicos: descripción, habitualidad y circunstancialidad; y del indefinido se destaca su valor aspectual. Por su parte, el perfecto solo aparece en *Agencia ELE 3*, donde se subraya su actualidad frente al indefinido. Además, este volumen es el único que dedica un espacio específico al uso de los marcadores temporales, así como a la forma del imperfecto. Se añade en exclusiva un resumen global de los tres tiempos.

3.5 *Abanico. Nueva edición (Chamorro et al. 2013)*

Lo primero que hay que subrayar de *Abanico* (2013) es su abundante uso de imágenes, por ejemplo, en la explicación del imperfecto y del indefinido, además de representaciones lineales, como en las diferencias entre indefinido y perfecto. Cabe señalar que se emplean marcadores para estos tiempos y que este material añade un esquema muy interesante que pone en relación los tres. Asimismo, es prácticamente el único que plantea el valor onírico del imperfecto.

3.6 ELELab B1 (García Santos 2013a) y ELELab B2 (García Santos 2013b)

Como excepción, en *ELELab* (2013) no emplean los marcadores temporales. Con todo, al igual que en *Abanico* (2013), se trabaja con los tres tiempos de manera conjunta en ambos niveles. La principal diferencia entre los tres se plantea en que el imperfecto sirve para describir (de ahí su valor de habitualidad), mientras que el indefinido y el perfecto se usan para narrar: el primero sin relación con el presente (por ello, su valor de repetición y su aspecto terminado) y el segundo, con ella, o incluso para el pasado inmediato.

3.7 Punto de vista. Nueva edición. B1/B2 (Escárdate et al. 2014)

Punto de vista (2014) resulta, en cierto sentido, especial, pues no se trata la gramática directamente, sino a través de textos, al igual que en *¡Adelante! Avanza* (2013). Únicamente se halla un apartado titulado “gramática en contexto”, en el que los alumnos descubren la teoría con ejercicios, si bien es cierto que se añade al final un breve resumen en el que los estudiantes deben completar los huecos de los enunciados y dar así sentido a la gramática desde una perspectiva más teórica (e inductiva). Así pues, de esta obra solo podemos decir que se plantea la oposición entre imperfecto e indefinido a través de sus usos narrativos, indicando que el primero sirve para describir tanto una época como situaciones o estados, además de circunstancias pasadas de forma imprecisa, mientras que el segundo se refiere a hechos puntuales, únicos y acabados, con fecha concreta, o bien a sucesos que se siguen puntualmente.

3.8 Spanische Grammatik für die Mittel- und Oberstufe (Rathsam y Schleyer 2014)

También hemos añadido a este análisis una gramática española para estudiantes alemanes para conseguir una mayor variedad, dado que resulta un buen acompañante como material de estudio y/o apoyo gramatical para este tipo de alumnado, como defendemos más adelante.

En ella, se examinan los tres tiempos, tanto individualmente como en contraste, y no solo la forma, sino también sus valores, donde se destaca el uso con marcadores temporales.

Por un lado, el imperfecto se encarga de describir, bien acciones cotidianas o en curso, bien hechos que suceden simultáneamente o que se repiten, bien situaciones o estados en pasado. Curiosamente, aquí se añade el valor tanto onírico como de cortesía, además de sus usos en estilo indirecto, los cuales en otros manuales suelen estar en un tema aparte o, directamente, no se mencionan. Asimismo, resulta interesante su contraste con el indefinido, puesto que aparece el nivel discursivo: el imperfecto refleja un contexto o fondo (situaciones, estados, aclaraciones, descripciones en pasado) y el indefinido, el primer plano (acciones, sucesos, actos, observaciones en pasado).

De este segundo, el indefinido, se afirma que describe acciones o sucesos únicos, o que se repiten a menudo de forma concreta. También hace referencia a acciones o hechos terminados, o que se suceden en el pasado de forma individual o mientras interrumpen a otra acción.

Finalmente, del perfecto, que se opone a este último, se defiende que implica un tiempo no concluido y que se utiliza para acciones que acaban de suceder. Igualmente,

se señala que se emplea cuando el propio hablante pretende indicar que el suceso resulta importante en el presente, a pesar de ser pasado, o que posee repercusiones actuales.

3.9 Nuevo Prisma B1 (Equipo Nuevo Prisma 2015a) y Nuevo Prisma B2 (Equipo Nuevo Prisma 2015b)

Finalmente, analizamos *Nuevo Prisma B1* (2015) y *Nuevo Prisma B2* (2015), manuales que poseen una estructura basada en listas de usos y donde los marcadores se emplean solo en B2.

En cuanto a los valores de los tiempos, aunque directamente estos no se oponen, se deduce que el aspecto y el tiempo son relevantes. Así, perfecto e indefinido marcan acciones acabadas, pero difieren en que en el primero el tiempo no está acabado y en el segundo, sí. Por su parte, del imperfecto se afirma que no establece “límites” temporales.

3.10 Recapitulación

De una manera más gráfica, podemos recoger y ampliar lo descrito en las tres tablas siguientes (una para cada tiempo verbal). En ellas, aparecen las siguientes abreviaturas: *DE* para *Destino Erasmus*; *HE* para *Hablamos español*; *AD* para *¡Adelante!*; *AE* para *Agencia ELE*; *AB* para *Abanico*; *EL* para *ELELab*; *PV* para *Punto de vista*; *SG* para *Spanische Grammatik* y *NP* para *Nuevo Prisma*. Además, se remarcan en cursiva, por una parte, aquellos usos del *PCIC* no nombrados en específico en el apartado correspondiente a tal tiempo verbal y, por otra, los usos que los manuales describen o bien de forma dudosa, o bien poco clara. Igualmente, se señalan con fondo gris las obras orientadas de forma específica a estudiantes con lengua materna alemán, en los que profundizamos un poco más en el punto siguiente.

		USO/MANUAL		<i>D</i> <i>E</i>	<i>H</i> <i>E</i>	<i>A</i> <i>D</i>	<i>A</i> <i>E</i>	<i>A</i> <i>B</i>	<i>E</i> <i>L</i>	<i>P</i> <i>V</i>	<i>S</i> <i>G</i>	<i>N</i> <i>P</i>	
<i>C</i> <i>A</i> <i>N</i> <i>T</i> <i>A</i> <i>B</i> <i>A</i>	<i>PCIC</i>	A2	Imperfecto habitual o cíclico	X (38)	X (14, 28)	X (148)			X (36)		X (198)	X (79)	
			Descripción	personas, objetos, lugares, tiempos	X (38)	X (14)	X (148)	X (<i>Agencia ELE 6</i> 2013:126) (<i>Agencia ELE 4</i> 2012:16, 107)	X (38)	X (36)	X (203)	X (198)	X (79)
		acción interrumpida o modificada por otro verbo explícito			(¿?) (14)			X (40)			X (197, 198, 200)	(¿?) (79)	
		imperfecto de conato			(¿?) (14)		(<i>Agencia ELE 3</i> 2013:7, 25, 113)	X (40)				(¿?) (79)	
		coincidencia con una acción pasada			(¿?) (14)						X (197, 198)	X (79)	
		Imperfecto de cortesía										X (198)	X (79)
	Estilo indirecto con verbos de lengua, habla o comunicación, de percepción física y mental, de pensamiento. Correlación de tiempos y modos.		X (108 - 109)	X (Tema 14 completo)		X (<i>Agencia ELE 4</i> 2012:114)	X (66-68, 147 y ss.)	X (86, 100-103)		X (199)	X (109)		
	B2	Descripción	acción interrumpida o modificada implícitamente por el contexto				(¿?) (<i>Agencia ELE 6</i> 2013:126)	X (40)	(¿?) (36)		(¿?) (200)		
			pensamiento (o creencia) interrumpida explícita o implícitamente				(¿?) (<i>Agencia ELE 6</i> 2013:126)	X (38)	(¿?) (36)				
		Valor lúdico y onírico						X (62, onírico)				X (198, onírico)	
		<i>Sustitución del condicional simple con valor temporal por ir a + infinitivo (conjugado en imperfecto de indicativo) [Hispanoamérica]</i>											

OTROS	B2	Acciones inacabadas, en desarrollo, sin límites	X (38)	X (28)		X (Agencia ELE 6 2013:)	X (40)		(¿?) (203)	X (200)	X (79)
		Contrastar con el presente				X (Agencia ELE 3 2013:110)					
		‘DENTRO’		X (28)							
		Contexto, marco, circunstancias, estatismo		X (14, 27)		X (Agencia ELE 3 2013: 25, 113)	X (38, 40)			X (200, 201)	X (79)
		Hora, fecha, estaciones, etapas de la vida									
		Marcadores temporales	X (63)	X (28)	X (148)	X (Agencia ELE 3 2013: 25, 113)	X (66-68)			X (197)	X (39)

Tabla 4. Relación de valores del imperfecto entre manuales y PCIC. Resumen

USO/MANUAL				D E	H E	A D	A E	A B	E L	P V	S G	N P	
C A N T É	PCIC	A2	Acciones pasadas en un momento temporal preciso	Verbos perfectivos	X (14)	X (16, 28)	X (148)	X (Agencia ELE 4 2012:16, 197)	X (33)	X (36)	X (203)	X (196)	X (79)
			Verbos no perfectivos										
		B2	<i>Tendencia a sustituir el futuro perfecto por el indefinido [Hispanoamérica]</i>										
	OTROS	B2	Acciones que se han repetido en el pasado							X (36)		X (196)	
			Acciones totalmente separadas del presente		X (14)	X (16, 28)	X (148)	X (Agencia ELE 3 2013:25, 113)	X (32)	X (36)	X (203)	X (196)	X (79)
			Narración de hechos: acción única, puntual, breve. Pueden sucederse una tras otra e interrumpir a otras en desarrollo.			X (28)			X (38)		X (203)	X (196, 200, 201)	X (79)
			Acción acabada, completa, con límites (duración total)		X (14, 38, 39)	X (16, 28)	X (148)	X (Agencia ELE 6 2013:126) (Agencia ELE 4 2012:16, 107)		X (36)	X (203)	X (196)	X (79)
			Información principal (narración): descripción de una acción, estados, intención sin realizar, detención antes de la acción...						X (40)	X (36)		X (196, 200, 201)	
			‘DESPUÉS’			X (28)							
			Valoración de una experiencia del pasado										X (79)
Marcadores temporales		X (14)	X (28)	X (148)	X (Agencia ELE 3 2013:25, 113)	X (32, 66- 68)				X (196)	X (79)		

Tabla 5. Relación de valores del indefinido entre manuales y PCIC. Resumen

USO/MANUAL				D E	H E	A D	A E	A B	E L	P V	S G	N P	
H E C A N T A D O	PCIC	A2	Acción pasada con relevancia continuada hasta el presente	Regla general, marcador temporal explícito	X (14)	X (12, 13)	X (150)	X (Agencia ELE 3 2013:25, 113)	X (32)	X (36)		X (199)	X (79)
			Regla general, marcador temporal implícito	(¿?) (14)	(¿?) (13)		(¿?) (Agencia ELE 3 2013:25, 113)	(¿?) (32)					
			Marcadores temporales en unidades temporales más amplias al presente	X (14)	(¿?) (13)		X (Agencia ELE 3 2013:25, 113)	X (32)					
		B1	Presencia de dos marcadores: explícito existencial e implícito						(¿?) (32)			(¿?) (199, 200)	X (79)
			Noción del presente psicológico o presente ampliado aplicado a marcadores como <i>hace</i> , <i>hace que</i>						X (32)			X (199, 200, 202)	X (79)
		OTROS	B2	Preguntar e informar sobre experiencias personales (con marcadores)			X (13)						X (199, 200, 202)

	Acciones acabadas	X (14)					X (36)			X (79)
	Acciones de un pasado inmediato						X (36)		X (199, 202)	
	Narración de acciones únicas					X (33)				
	Sustituye al futuro perfecto acompañado con un marcador temporal de futuro		X (24)							

Tabla 6. Relación de valores del perfecto entre manuales y *PCIC*. Resumen

4 El camino de los estudiantes germanoparlantes hacia el *DELE* (B2)

Los diplomas *DELE* (Diploma de Español como Lengua Extranjera), otorgados por el Instituto Cervantes, se corresponden con títulos oficiales que acreditan la competencia y el dominio de la lengua en los aprendientes de español (Instituto Cervantes s. f., s. p.). Se basan tanto en el *MCER* como, en consecuencia, en el *PCIC*, de modo que una buena preparación para ellos implica seleccionar un material que contemple, como mínimo, los requisitos descritos por este último, si bien también deberían resultar de utilidad aquellos que se basen solo en el primero.

En torno a los tiempos pasados seleccionados, cabe señalar lo acertado de los manuales enfocados a los alumnos germanoparlantes, que adaptan la concepción de la lengua española a los parámetros de la alemana —descritos en Álvarez García (en prensa), donde se realiza un análisis en profundidad de ambas lenguas, así como una comparativa de manuales gramaticales dedicados a nativos españoles y a aprendientes de ELE— de modo que se pueda comprender y adquirir aquella de forma más coherente y relacional, por ejemplo, a través de la temporalidad para perfecto e indefinido y del aspecto para indefinido e imperfecto (consúltense Cartagena y Gauger 1989; Drosdowski 1996; Dinsel y Geiger 2009).

No obstante, como se observa en las tablas anteriores, las dos obras que se emplean como libro del alumno —*¡Adelante!* (Baquero *et al.*; Arraigada *et al.* 2012) y *Punto de vista* (Escárdate *et al.* 2014)— solo reflejan los valores más básicos de los tiempos, correspondientes a A2 en casi la totalidad de los casos. De hecho, en la segunda obra ni siquiera se describe el perfecto. Solo en *Spanische Grammatik für die Mittel- und Oberstufe* (Rathsam y Schleyer 2014) se desarrollan tanto los usos recogidos por el *PCIC* como otros muchos adicionales que, si bien no se consideran requisitos mínimos para aprobar una certificación oficial, se estima como un buen complemento en el aprendizaje propio de la lengua, más alejado de los trámites formales.

De este modo, no se puede concluir que estos materiales de aula especializados en un alumnado concreto sean los más indicados para la preparación de los exámenes oficiales de español, si bien solo la gramática más teórica serviría de gran apoyo a la misma.

5 Conclusiones

En resumen, para el imperfecto el material que más se adecúa a las indicaciones del *PCIC* es *Abanico* (2013), seguido de cerca de *Nuevo Prisma. B2* (2016) y *Spanische Grammatik* (2014). El resto de las obras se alejan bastante de la normativa curricular, si bien entre ellos tienden a seleccionar los mismos valores para estos tiempos que el *PCIC* no recoge, sobre todo, *Hablamos español. B1* (2010) y *Agencia ELE* (2012, 2013) —se exceptúa *ELELab. B2* (2013), el cual incluye pocos de estos valores extracurriculares—. Con todo, no suelen trabajarse con los valores del “indicativo 2”, a

excepción de en *Abanico* (2013) con el onírico, en *Nuevo Prisma* (2016) con el de cortesía, y en *Spanische Grammatik* (2014) con los dos. Tampoco es general tratar ni su relación con el condicional, ni los usos propios de Hispanoamérica, ni la distinción entre verbos perfectivos e imperfectivos.

Contrariamente, para el caso del indefinido todos los materiales incluyen los usos del *PCIC* hasta B1. Asimismo, se añaden otros en los que también tienden a coincidir, sobre todo, en cuanto a su separación temporal del presente y a su aspecto terminado se refieren. En este sentido, los más completos serían *Hablamos español. B1* (2010), *Spanische Grammatik* (2014) y *Nuevo Prisma* (2016).

Finalmente, para el perfecto se respetan en general los usos del *PCIC* hasta A2, aunque a veces lo hagan de forma poco clara. Para los de B1, *Nuevo Prisma* (2016) y *Spanische Grammatik* (2014) pueden verse como los más completos, unidos, aunque con vacilaciones, a *Abanico* (2013). Asimismo, aquí también se añaden otros usos, pero ya no cuentan con tanta aceptación como sucedía con los otros dos tiempos. De hecho, solo se repiten (sin unanimidad) la expresión de experiencias personales y de acciones acabadas.

En síntesis, a nuestro parecer todavía queda mucho por recorrer en este camino unificador hacia el *PCIC*, sobre todo, en el caso de aquellos materiales dirigidos especialmente a estudiantes germanoparlantes. Estos ya no solo indican seguir los postulados de la obra del Instituto Cervantes o del *MCER*, sino que, además, los valores que se presentan de cada tiempo en el caso de los manuales escolares —en referencia a *¡Adelante!* (2012-2013) y *Punto de vista* (2014)— resultan excesivamente básicos. Solo en *Spanische Grammatik für die Mittel- und Oberstufe* (2014), manual de gramática más que propiamente de clase, se encuentra una descripción coherente, fundada y completa de cada uno de los tiempos.

Por tanto, si los alumnos alemanes quisieran presentarse a exámenes oficiales del Instituto Cervantes, o si bien algún docente tuviese interés en prepararlos para ello, se deberían seleccionar manuales de español dirigidos a un público más general, sobre todo, aquellos que indican el seguimiento del *PCIC* o, al menos, el del *MCER*. No obstante, también podrían seleccionar gramáticas especializadas que, aunque dirigidas a germanoparlantes, permitan una visión completa de los tres tiempos verbales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, D., Catalán, S., Giner, S., Gras, P., López, A., Martínez, E., Miñano, J., Polanco, F., Santiago, M., Velázquez, R. y Yúfera, I. (2009). *Destino ERASMUS 2. Niveles intermedio y avanzado. B1-B2. Estudios Hispánicos*. Madrid: Sociedad General Española de Librerías (SGEL).
- Álvarez García, B. (2019). *CANTÉ, CANTABA y HE CANTADO. Teorías y unidad didáctica orientada a alumnos alemanes de nivel intermedio (B2)*. [Trabajo de fin de grado]. León: Universidad de León.
- Álvarez García, B. (en prensa). ¿Cómo explicar el perfecto, el imperfecto y el indefinido en Alemania (B2)? *El español por el mundo*, 4, 51-73.
- Arrigada Espinoza, M.A., Bilgake, C., Díaz, E., Groß, F., Melgar Pernías, Y., Navarro, J., De las Peñas Gil, C., Rolz, S., Schilling, S., Schlömer, M., Stratmann, J. y Vázquez, G. (2012). *¡Adelante! Nivel avanzado*. Stuttgart, Leipzig: Ernst Klett Verlag.
- Baquero, A., Bizma L., Corpas, J., Corvetto-Bizama, P., Dás Gutiérrez, E., Jeske, C.M., Jiménez Romera, A., Navarro, J. y Pardellas Velay, R. (2011). *¡Adelante! Nivel intermedio*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Cartagena, N. y Gauger, H. (1989). *Vergleichende Grammatik Spanisch-Deutsch*. Tomo 1. Mannheim: Dudenverlag.

- Cerdeira, P. y Gelabert, M.J. (2016). *Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros. B2. Libro del profesor*. Madrid: Edinumen.
- Chamorro Guerrero, M.D., Lozano López, G., Martínez Gila, P., Muñoz Álvarez, B., Rosales Varo, F., Ruiz Campillo, J.P. y Ruiz Fajardo, G. (2013). *Abanico. Nueva edición. Libro del alumno. B2*. Barcelona: Difusión.
- Consejo de Europa (2002 [2001]). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Traducido por el Instituto Cervantes. Madrid: Anaya. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
- Dinsel, S. y Geiger, S. (2009). *Großes Übungsbuch. Grammatik. Niveau A2-B2*. Ismaning: Hueber.
- Drosdowski, G. (Coord.) (1996). *Duden Deutsches Universalwörterbuch*. Mannheim: Dudenverlag.
- Equipo Nuevo Prisma (2015a). *Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros. B1. Libro del alumno*. Madrid: Edinumen.
- Equipo Nuevo Prisma (2015b). *Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros. B2. Libro del alumno*. Madrid: Edinumen.
- Escárte López, L., Steveker, W., Vences, Ú. y Wlasak-Feik, C. (2014). *Punto de vista. Nueva edición*. Berlín: Cornelsen Schulverlage GmbH.
- Fernández, C., Genta, F., Lahuerta, J., Lerner, I., Moreno, C., Ruiz, J. y Sanmartín, J. (2011). *Agencia ELE 3. B1.1. Manual de español conforme al Plan curricular del Instituto Cervantes*.
- Fernández, C., Genta, F., Lahuerta, J., Lerner, I., Moreno, C., Ruiz, J. y Sanmartín, J. (2012). *Agencia ELE 4. B1.2. Manual de español conforme al Plan curricular del Instituto Cervantes. Libro de clase*. Madrid: Sociedad General Española de Librería (SGEL). Madrid: Sociedad General Española de Librería (SGEL).
- García Gutiérrez, M.J., González Verdejo, N., Iglesias Bango, M. y Villayandre Llamazares, M. (2010a). *Hablamos español. Método de español para extranjeros. Nivel B1. Libro del alumno*. León: Everest.
- García Gutiérrez, M.J., González Verdejo, N., Iglesias Bango, M. y Villayandre Llamazares, M. (2010b). *Hablamos español. Método de español para extranjeros. Nivel B1. Libro del profesor*. León: Everest.
- García Santos, J. F. (Dir.) (2013a). *ELElab B1*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- García Santos, J. F. (Dir.) (2013b). *ELElab B12*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Hoyos Hoyos, C., Mendizábal de la Cruz, N., Ridruejo, E. y Vela Delfa, C. (2010). *Hablamos español. Método de español para extranjeros. Nivel B2. Libro del alumno*. León: Everest.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm.
- Instituto Cervantes (s. f., consultado a 31/05/2022). *Qué son los DELE*. Recuperado de: <https://exámenes.cervantes.es/es/dele/que-es>.
- Muñoz, J., Martínez, D., Rodríguez, M., Rodríguez R. y Suárez, E. (2013a). *Agencia ELE 5. B2.1. Manual de español. Libro de clase*. Madrid: Sociedad General Española de Librería (SGEL).
- Muñoz, J., Martínez, D., Rodríguez, M., Rodríguez R. y Suárez, E. (2013b). *Agencia ELE 6. B2.2. Manual de español. Libro de clase*. Madrid: Sociedad General Española de Librería (SGEL).
- Rathsam, K. y Schleyer, J. (2014): *Spanische Grammatik für die Mittel- und Oberstufe*. Berlín: Cornelsen Verlag.
- Veiga, A. (2008). *“Co-pretérito” e “irreal” / “imperfecto” e “inactual”. El doble valor de la forma cantaba en el sistema verbal español y algunos problemas conexos*. Lugo: Axac.

Variación fonológica y morfosintáctica en manuales de ELE publicados en Alemania

Javier Caro Reina
Cristina López Pacheco
Universidad de Colonia

1 Introducción

El papel de la variación lingüística ha sido un tema recurrente en las conferencias de ASELE (cf. Martín Zorraquino y Díez Pelegrín 2000; Balmaseda Maestu, García Andrevia y Martínez López 2017). Los manuales de español como lengua extranjera (ELE) publicados en España han servido de base para estudiar la variación diatópica, bien de manera general (Andión Herrero 1997; 2017; Grande Alija 2000; García Fernández 2010; González Sánchez 2016; Cazorla Vivas 2017), bien en ámbitos lingüísticos concretos como la variación fonética (Andión Herrero y Gómez Sacristán 1998), morfosintáctica (Andión Herrero 1999; Sánchez Avendaño 2004; Gutiérrez Rivero 2005; Congosto Martín 2005; Rodius 2017) y léxica (Andión Herrero 2003). Los estudios realizados por Andión Herrero (1997; 1999), basados en nueve manuales publicados entre 1974 y 1995, muestran un modelo lingüístico adscrito implícitamente a la norma castellana, irregularidad de los rasgos de variación, ausencia de información gramatical o sociolingüística complementaria (por ejemplo, voseo sin desinencias verbales, usos cortesés, etc.), imprecisión de la distribución geográfica de los fenómenos y falta de variables fonéticas. Es importante mencionar que los estudios de esta autora condujeron a la introducción de la variación lingüística en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006). Los criterios utilizados para incluir un determinado fenómeno son la perceptibilidad, la rentabilidad y la distribución geográfica (Andión Herrero y Gómez Sacristán 1998, 129; Andión Herrero 1999, 1392). Por ejemplo, fenómenos de variación fonológica como la aspiración de /s/ implosiva y de variación morfosintáctica como el voseo cumplen estos criterios y, por tanto, han de ser tratados en la clase de ELE (véase discusión en Leitzke-Ungerer 2017a, 97-98 y Andión Herrero 2021).

Además, se ha investigado la variación diatópica en manuales de ELE publicados fuera de España: Alemania (Leitzke-Ungerer 2017b; Visser 2017; Caro Reina y López Pacheco 2020), Brasil (Andión Herrero y Criado de Diego 2019), EE. UU. (LeLoup y Schmidt-Rinehart 2018; Orozco y Thoms 2014) y Hungría (Berta 2000). En relación con los estudios de manuales de ELE publicados en Alemania, Visser (2017) analiza las formas de tratamiento en veintinueve manuales mientras que Leitzke-Ungerer (2017b) aborda la variación fonológica (seseo, yeísmo), morfosintáctica (*vosotros/ustedes*, voseo) y léxica en doce manuales.

El objetivo de este artículo es examinar la variación fonológica y morfosintáctica en manuales de ELE publicados en Alemania. Téngase en cuenta que, a diferencia de lo que es habitual en otros países, en Alemania no se trabaja con manuales editados en España. El artículo está estructurado de la siguiente manera: la sección 2 ofrece una descripción del corpus de manuales de ELE seleccionados. La sección 3 presenta los resultados del análisis de los manuales. Estos resultados se ilustran con ejemplos de variación fonológica (seseo, /s/ implosiva) y morfosintáctica (*vosotros/ustedes*, voseo). La sección 4 discute los resultados obtenidos en relación con estudios basados en manuales de ELE publicados en España, al *Plan Curricular del Instituto Cervantes*

(PCIC) y a su progresión didáctica. La sección 5 resume los resultados más importantes del artículo.

2 Corpus de manuales de ELE

Con el fin de llevar a cabo un estudio de la variación fonológica y morfosintáctica en manuales de ELE publicados en Alemania, se creó un corpus con un total de treinta manuales que pertenecen, por un lado, a diferentes niveles de referencia (A1, A2, B1) y, por otro, a diferentes tipos de educación (escolar, para adultos) (véase Tabla 1)¹. Los criterios de selección fueron los siguientes: en primer lugar, se eligieron manuales publicados a partir del 2007, es decir, con fecha posterior a la publicación del *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)* (2002) y del *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (2006), lo que permitía valorar en qué medida se ha seguido el PCIC para la variación diatópica². En segundo lugar, los manuales debían formar parte de una misma colección, lo que posibilitaba el estudio de la progresión didáctica. Hay un total de 10 colecciones (*¡Apúntate!*, *¡Arriba!*, *Con gusto*, *Contigo*, *eñe*, *Impresiones*, *Puente al español*, *¿Qué pasa?*, *UNIVERSO.ele*, *¡Vamos!* *¡Adelante!*) que abarcan del nivel A1 al B1. En tercer lugar, las colecciones debían pertenecer a diferentes editoriales: Buchner (*¡Arriba!*, *Contigo*), Cornelsen (*¡Apúntate!*), Diesterweg (*Puente al español*, *¿Qué pasa?*), Hueber (*eñe*, *Impresiones*, *UNIVERSO.ele*) y Klett (*¡Vamos!* *¡Adelante!*, *Con gusto*).

Tipo de educación	A1	A2	B1
Escolar	<i>¡Apúntate! 1</i> <i>¡Arriba! 1</i> <i>Con gusto A1</i> <i>Puente al español 1</i> <i>¿Qué pasa? 1</i> <i>¡Vamos! ¡Adelante! 1</i>	<i>¡Apúntate! 2</i> <i>¡Arriba! 2</i> <i>Con gusto A2</i> <i>Contigo 1</i> <i>Puente al español 2</i> <i>¿Qué pasa? 2</i> <i>¡Vamos! ¡Adelante! 2</i>	<i>Apúntate Bachillerato</i> <i>¡Arriba! 3</i> <i>Con gusto B1</i> <i>Contigo 2</i> <i>Puente al español 3</i> <i>¿Qué pasa? 3</i> <i>¡Vamos! ¡Adelante! 4</i>
Adultos	<i>eñe A1</i> <i>Impresiones A1</i> <i>UNIVERSO.ele A1</i>	<i>eñe A2</i> <i>Impresiones A2</i> <i>UNIVERSO.ele A2</i>	<i>eñe B1.1, eñe B1.2</i> <i>Impresiones B1</i> <i>UNIVERSO.ele B1</i>

Tabla 1. Corpus de manuales de ELE según tipo de educación y nivel de referencia

Los manuales aparecen citados con abreviatura y nivel de referencia (por ejemplo, *Universo A1*; véase Anexo 1). Además, se han incluido para cada una de las colecciones los libros del profesor del nivel A1, los cuales serán citados con abreviatura y nivel de referencia (por ejemplo, *L Universo A1*; véase Anexo 2). Los manuales fueron analizados de la siguiente manera: en primer lugar, se anotó el nivel de referencia, la editorial, la temática tanto de las lecciones como de las secciones y el tipo de diccionario bilingüe (alemán-español, español-alemán). Las lecciones dedicadas a países hispanoamericanos o regiones meridionales de España se prestan para la

¹ Este corpus difiere ligeramente del utilizado en Caro Reina y López Pacheco (2020), ya que se han eliminado los manuales *a_topo.com* (A1), *Caminos neu* (B1) y *Línea verde 3* (B1), que han sido sustituidos por los manuales *¡Arriba! 3* (B1), *Puente al español 3* (B1) y *¿Qué pasa? 3* (B1).

² El papel del PCIC no se menciona en los manuales, sino en los libros del profesor. Por ejemplo, en la introducción de cuatro libros del profesor (*L Con gusto A1*, 4; *L eñe A1*, 5; *L Impresiones A1*, 5; *L Universo A1-A2*, 5) se explica que el manual se concibió basándose en el MCER y en el PCIC.

introducción de la variación lingüística. Por ejemplo, en *Qué pasa A2* se presenta variación lingüística con lecturas sobre Argentina (pág. 117), Colombia (pág. 102) y Venezuela (pág. 116). Las secciones se pueden dividir en dos tipos: secciones temáticas y secciones de ejercicios de pronunciación³. Los diccionarios ofrecen la posibilidad de recoger variación léxica, bien de manera semasiológica en el diccionario español-alemán, bien de manera onomasiológica en el diccionario alemán-español. En segundo lugar, se recogieron todas las explicaciones relativas a la variación fonológica y morfosintáctica que se encontraban sobre todo en forma de recuadro en las lecciones, en la gramática y en los ejercicios de pronunciación. Aunque los manuales contienen explicaciones deductivas e inductivas, el análisis se centró en las explicaciones deductivas, lo que hacía posible evaluar el contenido lingüístico de las reglas⁴. Asimismo, se excluyó la variación morfosintáctica que aparecía en el ámbito del vocabulario⁵.

3 Resultados

En esta sección se presentan los resultados del estudio de variación fonológica y morfosintáctica a partir del corpus de manuales de ELE presentado en la sección anterior. En la Tabla 2 se muestran todos los fenómenos de variación diatópica según nivel de referencia y manual. De los treinta manuales analizados, veintidós tratan la variación diatópica. Aparece tanto variación fonológica como morfosintáctica en once (por ejemplo, *Puente A1*), solo variación fonológica en cuatro (por ejemplo, *Adelante A1*) y solo variación morfosintáctica en siete (por ejemplo, *Qué pasa A1*). Los fenómenos fonológicos encontrados son la aspiración de /s/ implosiva, el seseo y la oposición entre /k/ (<ll>) y /j/ (<y>) frente a su coalescencia (yeísmo, zeísmo, feísmo). Estos fenómenos no están igualmente representados ya que la aspiración se da en un solo manual (*Universo B1*) mientras que el seseo y el yeísmo (con sus variantes de zeísmo y feísmo) tienen una mayor aparición. Los fenómenos morfosintácticos hallados son el uso de *ustedes* por *vosotros*, el voseo, la derivación (prefijos aumentativos, sufijos diminutivos), el leísmo de persona masculino (por ejemplo, *¿Has visto a Juan? No, no lo/le he visto; Universo A2, 154*), el empleo del pretérito perfecto simple por el pretérito perfecto compuesto, la diferente utilización de preposiciones temporales (por ejemplo, *Ayer por/en/a la mañana vi a Sonsoles; Eñe A2, 83*) y en el ámbito de las oraciones interrogativas parciales los pronombres sujetos preverbiales (por ejemplo, *¿Qué tú quieres?; Eñe A2, 35*) y el uso de *cuál(es)* en lugar de *qué* como adjetivo interrogativo (por ejemplo, *¿Cuál libro le regalamos?; Eñe A2, 137*).

³ Los manuales contienen secciones temáticas dedicadas a países hispanoamericanos como, por ejemplo, *Cultura (Universo A1-A2-B1)*, *De fiesta (Con gusto A2)*, *¡Déjate sorprender! (Impresiones B1)*, *En ruta (Impresiones A2)*, *Enlace (Impresiones A1)*, *Entre culturas (Eñe A1-A2-B1.1-B1.2)* y *Panamericana (Con gusto A1)*. Además, algunas colecciones ofrecen secciones con ejercicios de pronunciación en las que se presenta variación fonológica como, por ejemplo, *Así como suena (Universo A1-A2-B1)* y *Sonidos del español (Impresiones A1-A2)*.

⁴ Un ejemplo de explicación inductiva se encuentra en *Adelante B1 (16)*. En un ejercicio se pide a los aprendices que escuchen el texto *En las calles de Buenos Aires* para después comentar lo que les llama la atención. El problema es la dificultad de delimitar la finalidad de la tarea, ya que se pueden comentar aspectos tan diferentes como la entonación, el voseo, el feísmo, el vocabulario, etc.

⁵ Por ejemplo, en *Apuntate A2 (87)* se contraponen en un recuadro las formas *¡Qué guay!, muy bonito, el zumo y vosotros*, típicas de España, a las formas *¡Qué padre!, muy lindo, el jugo y ustedes*, típicas de México.

Nivel	Manual	Aspiración	Seseo	Yeísmo vs. Oposición	3eísmo, feísmo	vosotros vs. ustedes	Voseo	Derivación (re-, -ito)	Leísmo	Pret. perf. simple/comp.	Preposición	Interrogativas
A1	<i>Adelante A1</i>		+									
	<i>Apúntate A1</i>			+								
	<i>Arriba A1</i>		+									
	<i>Con gusto A1</i>		+	+		+						
	<i>Eñe A1</i>		+	+	+	+						
	<i>Impresiones A1</i>		+	+	+	+						
	<i>Puente A1</i>		+	+		+				+		
	<i>Qué pasa A1</i>						+	+				
	<i>Universo A1</i>		+	+	+	+						
A2	<i>Adelante A2</i>											
	<i>Apúntate A2</i>			+		+						
	<i>Arriba A2</i>		+			+	+	+		+		
	<i>Con gusto A2</i>		+	+	+							
	<i>Contigo A2</i>											
	<i>Eñe A2</i>		+	+	+	+				+	+	+
	<i>Impresiones A2</i>											
	<i>Puente A2</i>			+		+		+		+		
	<i>Qué pasa A2</i>					+	+					
<i>Universo A2</i>								+	+			
B1	<i>Adelante B1</i>											
	<i>Apúntate B1</i>											
	<i>Arriba B1</i>											
	<i>Con gusto B1</i>											
	<i>Contigo B1</i>					+	+					
	<i>Eñe B1.1</i>			+						+		
	<i>Eñe B1.2</i>					+		+		+		
	<i>Impresiones B1</i>											
	<i>Puente B1</i>						+					
<i>Qué pasa B1</i>							+					
<i>Universo B1</i>	+								+			

Tabla 2. Variación diatópica en manuales de ELE según nivel de referencia

Pasemos a comentar los resultados según nivel de referencia. En el nivel A1 todos los manuales contienen variación diatópica, sobre todo fonológica. En el nivel A2 se encuentra tanto variación fonológica como morfosintáctica (salvo en tres manuales), aunque los casos de variación morfosintáctica son más frecuentes. En el nivel B1 se observa una notable reducción de la variación diatópica ya que cinco manuales no la incluyen. Además, prevalece la variación morfosintáctica.

Es importante matizar que la presencia de un fenómeno en sí no es suficiente para evaluar la representación de la variación diatópica en los manuales. Para ello es necesario examinar la descripción del fenómeno (definición y distribución geográfica)⁶ y sus implicaciones gramaticales, como se ilustrará a continuación con ejemplos de variación fonológica (sección 3.1) y morfosintáctica (sección 3.2). Los fenómenos seleccionados son el seseo (3.1.1), la /s/ implosiva (3.1.2), el uso de *ustedes* por *vosotros* (3.2.1) y el voseo (3.2.2) (véase Caro Reina y López Pacheco 2020 para más detalles). Estos fenómenos se abordarán con respecto a su relevancia para la

⁶ En referencia a la distribución geográfica, se empleará el término “Latinoamérica” únicamente cuando sea tomado directamente de los manuales. De lo contrario, se utilizará el término “Hispanoamérica”.

comprensión lectora, auditiva y audiovisual, a su base lingüística, a las indicaciones del *PCIC* y a su tratamiento en los manuales.

3.1 Variación fonológica

3.1.1 Seseo

El conocimiento pasivo del seseo es relevante para la comprensión auditiva y audiovisual. Por seseo se entiende la coalescencia de los fonemas /θ/ y /s/. La oposición fonológica se pierde a favor de /s/, de tal forma que palabras como *cocer* [ko'θer] y *coser* [ko'ser] pasan a pronunciarse como [ko'ser]. Este proceso fonológico se da en Andalucía, Murcia, las Islas Canarias e Hispanoamérica (*ALEA*, Mapa 1705; *ALEICan*, Mapa 1120; Quesada Pacheco 2002, 73). Estudios sociolingüísticos sobre el andaluz han mostrado que en la actualidad existe un restablecimiento de la oposición en Andalucía por influencia de la variedad estándar de Madrid (cf. Samper Padilla 2011, 114-116).

El *PCIC* ofrece dos tipos de explicación para el seseo: una grafemática para el nivel A1 y una fonológica para los niveles A1-B2. La explicación grafemática describe el seseo como la representación gráfica del fonema predorsal fricativo sordo /s/ con los grafemas <c> (delante de <e, i>) y <z> (delante de <a, o, u>). La explicación fonológica define el seseo como la ausencia del fonema interdental fricativo sordo /θ/ y presencia en su lugar de /s/. Ambas explicaciones están acompañadas del área de uso (Hispanoamérica, suroeste de España, Canarias).

De los treinta manuales analizados, diez hacen referencia al seseo, de los cuales siete pertenecen al nivel A1 (*Adelante* A1, 31; *Arriba* A1, 13; *Con gusto* A1, 11, 176; *Eñe* A1, 10, 137; *Impresiones* A1, 11, 180; *Puente* A1, 11, 94; *Universo* A1, 10, 117, 143) y tres al nivel A2 (*Arriba* A2, 19; *Con gusto* A2, 168; *Eñe* A2, 191). La distribución geográfica no es homogénea: México (*Arriba* A2, 19); Latinoamérica (*Arriba* A1, 13); Latinoamérica y algunas regiones de España (*Adelante* A1, 31); y Latinoamérica, Islas Canarias y Andalucía (*Con gusto* A1, 11, 176; *Eñe* A1, 10, 137; *Impresiones* A1, 11, 180; *Puente* A1, 11, 94; *Universo* A1, 10, 117, 143; *Con gusto* A2, 168; *Eñe* A2, 191). Los diez manuales presentan una explicación grafemática del seseo.

3.1.2 /s/ implosiva

El conocimiento pasivo de los fenómenos asociados con la /s/ implosiva es relevante para la comprensión auditiva y audiovisual. El fonema /s/ puede sufrir en posición de coda silábica procesos fonológicos como la aspiración (/s/ > /h/) y la elisión (/s/ > [Ø]). Es importante distinguir la posición de la coda silábica dentro de la palabra fonológica, ya que en muchas variedades estos procesos pueden comportarse de manera diferente dependiendo de si el fonema /s/ está en posición final o media. Por ejemplo, en la variedad de Málaga la elisión es más frecuente que la aspiración en posición final (90 % vs. 10 %) mientras que la aspiración es más frecuente que la elisión en posición media (83 % vs. 15 %) (cf. Samper Padilla 2011, 101-102). La aspiración se da en Extremadura, Andalucía, Murcia, las Islas Canarias, partes de México, Cuba, República Dominicana, Puerto Rico, la costa de Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, en la parte noroccidental y sur de Costa Rica, Panamá, en la costa de Colombia, Venezuela, en la costa de Ecuador, Perú, en la parte oeste de Bolivia, en Paraguay, Uruguay, Chile

y Argentina (Quesada Pacheco 2002, 75). La aspiración suele ir acompañada de geminación y ensordecimiento de la consonante contigua (cf. Ribas Marí 2021 para España). La elisión se concentra en Andalucía, Cuba, República Dominicana, Puerto Rico, Panamá y en la costa de Colombia y Venezuela (Lipski 2011, 75). Este proceso tiene consecuencias para la flexión nominal y verbal. En el ámbito de la flexión nominal se pierde la oposición de número en sustantivos y adjetivos acabados en vocal mientras que en el ámbito de la flexión verbal se pierde la oposición de persona (por ejemplo, entre la segunda y tercera persona del singular en el presente de indicativo) (véase para el andaluz *ALEA*, Mapas 1696, 1770).

El *PCIC* introduce la aspiración y la elisión en los niveles B1-B2 describiendo, además, el área de uso. Ambos procesos cumplen con los criterios de percepción, rentabilidad y extensión geográfica. En lo que a la rentabilidad se refiere, estos procesos pueden conducir a equívocos por parte de los aprendices (véase discusión en Leitzke-Ungerer 2017a, 97-98).

En los manuales analizados únicamente se encuentra la aspiración, que es tratada en *Universo B1* (89) en un ejercicio de pronunciación dentro de la sección *Así como suena*. Este ejercicio consta de las siguientes fases: primero, se ilustra la realización y la aspiración de /s/ en cuatro palabras (*acostumbrarse, gustar, inscribirse, traspasar*) pronunciadas por una hablante de Burgos (España) y por una hablante de Cartagena de Indias (Colombia). Después, se da la regla de que la *s* al final de sílaba se aspira en algunas regiones de España (por ejemplo, Andalucía, Extremadura e Islas Canarias) y Latinoamérica (por ejemplo, Cuba y República Dominicana). Finalmente, se practica la regla aplicándola a cuatro frases leídas por la hablante de Cartagena de Indias en las que la /s/ se da en todas las posiciones silábicas. El objetivo del ejercicio es predecir el contexto fonético en el que se va a dar la aspiración.

3.2 Variación morfosintáctica

3.2.1 *Vosotros/ustedes*

El conocimiento pasivo del uso de *ustedes* por *vosotros* es relevante para la comprensión lectora, auditiva y audiovisual. En cuanto a la distribución geográfica, la forma *ustedes* se da en Andalucía occidental, las Islas Canarias e Hispanoamérica (*ALEA*, Mapas 1824-1827; Fontanella de Weinberg 1999; Quesada Pacheco 2002, 100; *DPD* 2005, 659; RAE-ASALE 2009, 1255). Este fenómeno tiene implicaciones gramaticales para la conjugación (segunda persona del plural en Andalucía, tercera persona del plural en Andalucía, Islas Canarias e Hispanoamérica), los pronombres átonos (*los* para el acusativo, *les* para el dativo) y el artículo posesivo (*su* en singular, *sus* en plural).

En el *PCIC* se presenta la forma *ustedes* por *vosotros* en los niveles A1-A2. La explicación se limita a las formas pronominales de sujeto y a su distribución geográfica añadiendo la ausencia de la forma *vosotros/as*. Sin embargo, no se trata la conjugación (*cantan*), las formas pronominales de objeto (*los, les*) y el artículo posesivo (*su, sus*).

En los manuales analizados aparece el fenómeno en doce manuales, de los cuales cinco pertenecen al nivel A1 (*Con gusto* A1, 14, 18, 183; *Eñe* A1, 198; *Impresiones* A1, 186; *Puente* A1, 23, 133; *Universo* A1, 88, 144), cinco al nivel A2 (*Apuntate* A2, 97; *Arriba* A2, 17, 43; *Eñe* A2, 215; *Puente* A2, 63, 91, 130; *Qué pasa* A2, 102, 127) y dos al nivel B1 (*Contigo* B1, 10; *Eñe* B1.2, 14). La distribución geográfica es muy dispar: algunos países de Latinoamérica, especialmente Argentina y Uruguay (*Contigo* B1, 10);

casi toda Latinoamérica (*Arriba* A2, 17, 43, 85); Latinoamérica (*Con gusto* A1, 14, 18, 183; *Eñe* A1, 198; *Impresiones* A1, 186; *Apúntate* A2, 97; *Eñe* A2, 215; *Puente* A2, 63, 91, 130; *Qué pasa* A2, 102); Latinoamérica e Islas Canarias (*Eñe* B1.2, 14; *Universo* A1, 88, 144); y Latinoamérica, Islas Canarias y partes de Andalucía (*Puente* A1, 23, 133). La forma de pronombre sujeto se trata en los doce manuales mientras que su conjugación se explica solo en cinco. Las formas de pronombre átono y el artículo posesivo no quedan recogidas en ningún manual (véase Tabla 3).

Pronombre sujeto	Conjugación	Pronombre átono	Artículo posesivo	Manual
+	-	-	-	<i>Con gusto</i> A1; <i>Eñe</i> A1; <i>Impresiones</i> A1; <i>Eñe</i> A2; <i>Puente</i> A2; <i>Qué pasa</i> A2; <i>Eñe</i> B1.2
+	+	-	-	<i>Puente</i> A1; <i>Universo</i> A1; <i>Apúntate</i> A2; <i>Arriba</i> A2; <i>Contigo</i> B1

Tabla 3. *Ustedes* según el ámbito gramatical

3.2.2 Voseo

El conocimiento pasivo del voseo es importante para la comprensión lectora, auditiva y audiovisual. Se distinguen tres tipos de voseo: el voseo pronominal, el voseo verbal y el voseo pronominal-verbal. El voseo pronominal se caracteriza por el uso del pronombre personal *vos* con las desinencias verbales del tuteo (*vos cantás*). El voseo verbal se refiere al uso del pronombre personal *tú* con la conjugación de la segunda persona del plural (*tú cantás*). El voseo pronominal-verbal se describe como la combinación del voseo pronominal y del voseo verbal (*vos cantás*), es decir, se emplea el pronombre personal *vos* con las desinencias verbales voseantes (Fontanella de Weinberg 1999; Quesada Pacheco 2002, 101-107; *DPD* 2005, 672-676; RAE-ASALE 2009, 205-216, 1253-1254). El voseo es un fenómeno característico, en mayor o menor medida, de la mayoría de los países de Hispanoamérica (véanse mapas en Fontanella de Weinberg 1993, 149 y Quesada Pacheco 2002, 106). Nótese que en algunas regiones el voseo alterna con el tuteo (véase *DPD* 2005, 673 para más detalles).

Este fenómeno tiene implicaciones gramaticales que afectan al sistema pronominal, a las terminaciones verbales y a los tiempos verbales. En el sistema pronominal aparece *vos* como pronombre personal tónico en función de sujeto (*vos cantás*) y como término de preposición (*con vos*). Las terminaciones verbales pueden ser tanto monoptongadas (*cantás*) como diptongadas (*cantáis*). Además, la /s/ en coda silábica puede sufrir procesos fonológicos como la aspiración y la elisión (véase 3.1.2). El voseo no aparece en todos los tiempos verbales. Por ejemplo, en Argentina se da el voseo en el presente de indicativo (*cantás*), presente de subjuntivo (*cantés*), pretérito perfecto simple (*cantastes*) y en el imperativo (*cantá*) (véase *DPD* 2005, 675-676 para formas del voseo verbal por países).

En el *PCIC* se introduce el voseo en los niveles A1-A2. En el nivel A1 se trata la distribución geográfica de las zonas voseantes, el pronombre personal tónico en función de sujeto (*vos*), las terminaciones verbales del presente de indicativo de verbos regulares (con las formas predominantes *cantás/comés/vivís* y *cantáis/comís/vivís*) y del verbo irregular *ser* (*sos*). En el nivel A2 se menciona el pronombre personal átono de objeto indirecto (*te*), el pronombre tónico de complemento preposicional (*a vos, con vos, para*

vos) y la terminación verbal del imperativo (*cantá, comé, vivi*). Las explicaciones del *PCIC* se pueden criticar de la siguiente manera: en primer lugar, se hace referencia al pronombre personal átono de objeto indirecto (*te*) cuando debería incluir el de objeto directo. En segundo lugar, se plantea la pregunta de si es necesario tratar el pronombre personal átono de objeto tanto directo como indirecto al coincidir con las variedades tuteantes. En tercer lugar, se muestra el voseo para el presente de indicativo y el imperativo. Aunque el voseo se da sobre todo en el presente de indicativo y el imperativo, la mayoría de las variedades de Hispanoamérica presentan el voseo verbal al menos en un tiempo verbal más (véase *DPD* 2005, 675-676). El uso del voseo solo para el presente de indicativo y el imperativo se encuentra en el español de Panamá (con las desinencias verbales *-áis, -éis, -ís*). Además, en Chile el voseo no se da en el imperativo. Esto implica la necesidad de completar el *PCIC* según la variedad tematizada en clase. Por ejemplo, para el español de Argentina habría que añadir el presente de subjuntivo y el pretérito perfecto simple. En cuarto lugar, el imperativo se limita a la forma afirmativa (*cantá*), por lo que habría que introducir el imperativo negativo (*no cantés*) para las variedades que presentan el voseo en el presente de subjuntivo.

De los treinta manuales analizados, el voseo aparece únicamente en cinco, de los cuales uno pertenece al nivel A1 (*Qué pasa* A1, 72), dos al nivel A2 (*Arriba* A2, 85; *Qué pasa* A2, 102) y dos al nivel B1 (*Contigo* B1, 10; *Puente* B1, 78). La distribución geográfica varía considerablemente: algunos países de Latinoamérica (*Qué pasa* A2, 102); Colombia y algunos países de Latinoamérica (*Qué pasa* A1, 72); Argentina (*Arriba* A2, 85); y Argentina y Uruguay (*Contigo* B1, 10; *Puente* B1, 78). La aparición del voseo se puede matizar diferenciando aspectos gramaticales como el pronombre personal tónico en función de sujeto y término de preposición, la conjugación del presente de indicativo de verbos regulares y del verbo irregular *ser* y la conjugación del imperativo afirmativo, como se muestra en la Tabla 4. En relación con el pronombre personal tónico, la función de sujeto es mencionada en los cinco manuales y la función de término de preposición solo en uno (*Qué pasa* A1, 72). En cuanto a la conjugación, el presente de indicativo de verbos regulares y del verbo irregular *ser* se da en cuatro y tres manuales, respectivamente. La conjugación del imperativo no se describe en ninguno de los manuales.

Pronombre sujeto	Pronombre término preposicional	Conjugación regular presente	Conjugación irregular presente (<i>ser</i>)	Conjugación imperativo	Manuales
+	+	-	-	-	<i>Qué pasa</i> A1
+	-	+	+	-	<i>Arriba</i> A2, <i>Qué pasa</i> A2, <i>Contigo</i> B1
+	-	+	-	-	<i>Puente</i> B1

Tabla 4. Voseo según ámbito gramatical

4 Discusión

En este apartado se discuten los resultados comparándolos, primero, con estudios previos basados en manuales de ELE publicados en España, analizando después su aparición según el *PCIC* y evaluando finalmente su progresión didáctica.

Los resultados de este estudio se asemejan a los obtenidos por autores como Andión Herrero (1997; 1999) que constatan, entre otras cosas, un modelo lingüístico

implícitamente adscrito a la norma castellana, irregularidad de los rasgos de variación e imprecisión de la distribución geográfica de los fenómenos. Esto último ha quedado de manifiesto al contraponer la distribución geográfica que dan los manuales para un mismo fenómeno.

Los fenómenos de variación encontrados suelen aparecer en los niveles de referencia propuestos por el *PCIC*, salvo en tres casos en los que se dan con anterioridad. Se trata del zeísmo/jeísmo (A1-A2 en lugar de B1), del leísmo (A2 en lugar de B2) y del pretérito perfecto simple/compuesto (A1-B1 en lugar de C1-C2). Sin embargo, sorprende la casi ausencia de fenómenos de variación fonológica como la aspiración y elisión de /s/ implosiva y de variación morfosintáctica como el leísmo. Recuérdese que los procesos que afectan a la /s/ implosiva (aspiración, elisión) cumplen los criterios de perceptibilidad, rentabilidad y distribución geográfica propuestos por Andión Herrero y Gómez Sacristán (1998, 129), así como Andión Herrero (1999, 1392). El leísmo también debería ser tratado si tenemos en cuenta la predominancia del español europeo existente en los manuales. También llama la atención la ausencia de fenómenos de variación morfosintáctica como las terminaciones *-ra/-se* del imperfecto de subjuntivo (véase discusión en Sánchez Avendaño 2004, 139; Caro Reina y López Pacheco 2020, 118-119).

La progresión didáctica suele darse en la pronunciación, la gramática y el vocabulario en forma de contenidos que se repiten siguiendo un currículum en espiral o una progresión cíclica. Sin embargo, se ha podido observar que la competencia pasiva de la variación no sigue una progresión didáctica. Por un lado, la variación diatópica se limita a algunos niveles: A1 en *Adelante e Impresiones* y A1-A2 en *Apúntate y Con gusto*. Por otro, las explicaciones suelen repetirse dentro de una misma colección como, por ejemplo, el seseo (*Eñe* A1, 10, 137; *Eñe* A2, 191), *vosotros/ustedes* (*Eñe* A1, 198; *Eñe* A2: 215; *Eñe* B1.2: 14) y el uso del pretérito perfecto simple por el pretérito perfecto compuesto (*Puente* A1, 146; *Puente* A2, 123). Aunque se han hecho propuestas didácticas para la adquisición pasiva de la variación diatópica (entre otros, Capelusnik Rajmiel 2000, 261-264; Grande Alija 2000, 398-399; Medina Gracia, Rubio Ardanaz y Martínez Ortega 2003, 853-855; Rodius 2017, 617-618; Díaz-Campos y Filimonova 2018), estas no han tenido cabida en los manuales de ELE.

5 Conclusión

En este estudio se ha examinado la variación fonológica y morfosintáctica en manuales de ELE publicados en Alemania con base en un corpus que contiene un total de treinta manuales entre los niveles A1-B1. Se ha encontrado variación diatópica en veintidós manuales, de los cuales once presentan tanto variación fonológica como morfosintáctica, cuatro solo variación fonológica y siete solo variación morfosintáctica. Los fenómenos fonológicos son la aspiración de /s/ implosiva, el seseo y el yeísmo (zeísmo, jeísmo). Los fenómenos morfosintácticos son el uso de *ustedes* por *vosotros*, el voseo, la derivación, el leísmo, el empleo del pretérito perfecto simple por el pretérito perfecto compuesto, la diferente utilización de preposiciones temporales y en el ámbito de las oraciones interrogativas parciales los pronombres sujetos preverbiales y el uso de *cuál(es)* en lugar de *qué* como adjetivo interrogativo. Sin embargo, estos fenómenos no están igualmente representados, pues presentan inexactitudes en cuanto a su definición y distribución geográfica y carecen de progresión didáctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEA = Alvar, M. (Ed.) (1961-1974). *Atlas lingüístico y etnográfico de Andalucía*. 6 vol. Granada: Universidad de Granada.
- ALEICan = Alvar, M. (Ed.) (1975-1978). *Atlas lingüístico y etnográfico de las Islas Canarias*. 3 vol. Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo Insular de Gran Canaria.
- Andión Herrero, M.A. (1997). Los manuales de enseñanza de español como lengua extranjera y el español de América. Consideraciones. En A. Martínez González, P. Barros García, J.A. de Molina Redondo y J.M. Becerra Hiraldo (Eds.), *Enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-36). Granada: Universidad de Granada.
- Andión Herrero, M.A. (1999). Aspectos gramaticales del español de América en los manuales de ELE: Propuesta de estudio. En J.A. Samper Padilla y M. Troya Déniz (Eds.), *Actas del XI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina Las Palmas de Gran Canaria* (pp. 1383-1396). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Andión Herrero, M.A. (2003). El léxico americano en los manuales españoles de E/LE. Consideraciones. En F. Moreno Fernández, F. Gimeno Menéndez, J.A. Samper, M.L. Gutiérrez Araus, M. Vaquero y C. Hernández (Eds.), *Lengua, variación y contexto: estudios dedicados a Humberto López Morales* (pp. 105-125). Madrid: Arco Libros.
- Andión Herrero, M.A. (2017). Etnocentrismo lingüístico vs. plurinormativismo. Consideraciones sobre la variación y variedad del español LE/L2. En E. Balmaseda Maestu, F. García Andreva y M. Martínez López (Eds.), *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE (Actas del XXVII Congreso Internacional ASELE)* (pp. 131-140). Logroño: ASELE.
- Andión Herrero, M.A. (2021). El voseo: un rasgo imprescindible en el modelo plurinormativo del español como lengua extranjera. En T. Maranhão de Castedo y A.B. Peres Martorelli (Eds.), *El voseo en América. Origen, usos y aplicación* (pp. 35-58). Curitiba: Appris.
- Andión Herrero, M.A. y Criado de Diego, C. (2019). El diminutivo en los materiales de español - lengua extranjera de Brasil: revisión crítica y propuestas. *Onomázein*, 43, 137-156.
- Andión Herrero, M.A. y Gómez Sacristán, M.L. (1998). Rasgos fonéticos de América en la enseñanza de E/LE: ¿cuáles, cómo y dónde deben ser tratados? En F. Moreno Fernández, M. Gil Bürmann y K. Alonso (Eds.), *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE* (pp. 125-132). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Balmaseda Maestu, E., García Andreva, F. y Martínez López, M. (Eds.) (2017). *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE (Actas del XXVII Congreso Internacional ASELE)*. Logroño: ASELE.
- Berta, T. (2000). Norma y uso en la clase de E/LE. Análisis de la norma académica y los libros de texto. En M.A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (Eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros (Actas del XI Congreso Internacional ASELE)* (pp. 201-208). Zaragoza: ASELE.
- Capelusnik Rajmiel, M. (2000). El estudio del voseo en la clase de español. En M.A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (Eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros (Actas del XI Congreso Internacional ASELE)* (pp. 257-266). Zaragoza: ASELE.
- Caro Reina, J. y López Pacheco, C. (2020). Sprachvariation in Spanischlehrwerken. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik*, 14(2), 99-140.
- Cazorla Vivas, C. (2017). Manuales ELE A1 y variedades del español: Presencia, ausencia y didáctica. En E. Balmaseda Maestu, F. García Andreva y M. Martínez López (Eds.), *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE (Actas del XXVII Congreso Internacional ASELE)* (pp. 193-204). Logroño: ASELE.
- Congosto Martín, Y. (2005). Notas de morfología dialectal en los manuales del español como segunda lengua. Los pronombres de segunda persona. En M.A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J.M. García Platero y J.P. Mora Gutiérrez (Eds.), *La gramática y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad (Actas del XV Congreso*

- Internacional de ASELE, Sevilla 22-25 de septiembre de 2004*) (pp. 212-221). Sevilla: ASELE.
- Díaz-Campos, M. y Filimonova, V. (2018). Sociolingüística (Sociolinguistics). En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge handbook of Spanish language teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 362-376). Londres/ Nueva York: Routledge.
- DPD = Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.
- Fontanella de Weinberg, M.B. (1993). *El español de América* (2.ª ed). Madrid: MAPFRE.
- Fontanella de Weinberg, M.B. (1999). Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico. En I. Bosque y V. Demonte (Coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 1399-1425). Madrid: Espasa Calpe.
- García Fernández, E. (2010). *El tratamiento de las variedades de español en los manuales de EL2/LE*. Madrid: UNED.
- González Sánchez, M. (2016). *Análisis metodológico de manuales de español para extranjeros: últimas aportaciones y perspectivas de futuro*. Madrid: UNED.
- Grande Alija, F.J. (2000). Norma y uso en la clase de E/LE. Análisis de la norma académica y los libros de texto. En M.A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (Eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros (Actas del XI Congreso Internacional ASELE)* (pp. 393-402). Zaragoza: ASELE.
- Gutiérrez Rivero, A. (2005). La gramática en tres manuales de E/LE actuales. En M.A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J.M. García Platero y J.P. Mora Gutiérrez (Eds.), *La gramática y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad (Actas del XV Congreso Internacional de ASELE)* (pp. 449-457). Sevilla: ASELE.
- Leitzke-Ungerer, E. (2017a). Diatopische Aussprachevarietäten im Spanischunterricht. Ein Plädoyer für ein frühzeitiges systematisches Hörverstehenstraining. En C. Bürgel y D. Reimann (Eds.), *Sprachliche Mittel im Unterricht der romanischen Sprachen. Aussprache, Wortschatz und Morphosyntax in Zeiten der Kompetenzorientierung* (pp. 93-114). Tübingen: Narr.
- Leitzke-Ungerer, E. (2017b). *Vosotros* oder *ustedes*: Wie viele Standardvarietäten verträgt der Spanischunterricht in den ersten Lernjahren? En E. Leitzke-Ungerer y C. Polzin-Haumann (Eds.), *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht: ihre Rolle in Schule, Hochschule, Lehrerbildung und Sprachenzertifikaten* (pp. 41-68). Stuttgart: ibidem.
- LeLoup, J.W. y Schmidt-Rinehart, B.C. (2018). Forms of address in the Spanish Language Curriculum in the United States: Actualities and aspirations. *Hispania*, 101(1), 10-24.
- Lipski, J. (2011). Socio-phonological variation in Latin American Spanish. En M. Díaz-Campos (Ed.), *The handbook of Hispanic sociolinguistics* (pp. 72-97). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Martín Zorraquino, M.A. y Díez Pelegrín, C. (Eds.). (2000). *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros (Actas del XI Congreso Internacional ASELE)*. Zaragoza: ASELE.
- MCER = Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- Medina Gracia, J.L., Rubio Ardanaz, D. y Martínez Ortega, S. (2003). El español de América en la enseñanza de E/LE. En C. Alemany Bay, B. Aracil Varón, R. Mataix Azuar, P. Mendiola Oñate, E. Valero Juan y A. Villaverde Pérez (Eds.), *Con Alonso Zamora Vicente. Actas del Congreso Internacional "La lengua, la Academia, lo Popular, los Clásicos, los Contemporáneos..."* (pp. 849-856). Alicante: Universidad de Alicante.
- Orozco, R. y Thoms, J.J. (2014). The future tense in Spanish L2 textbooks. *Spanish in Context*, 11(1), 27-49.
- PCIC = Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Quesada Pacheco, M.A. (2002). *El español de América*. Cartago: Editorial Tecnológica de Costa Rica.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.

- Ribas Marí, P. (2021). Evolución y distribución de /s/ en coda silábica en español en el Atlas Lingüístico de la Península Ibérica. *Dialectología*, IX, 311-339.
- Rodius, M. (2017). La variación morfosintáctica en los manuales de E/LE: Situación y propuestas para su enseñanza. En E. Balmaseda Maestu, F. García Andrevia y M. Martínez López (Eds.), *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE (Actas del XXVII Congreso Internacional ASELE)* (pp. 609-619). Logroño: ASELE.
- Samper Padilla, J.A. (2011). Sociophonological variation and change in Spain. En M. Díaz-Campos (Ed.), *The handbook of Hispanic sociolinguistics* (pp. 98-120). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Sánchez Avendaño, C. (2004). Variación morfosintáctica y enseñanza del español como lengua extranjera: Reflexiones de un lingüista metido a profesor. *Revista de filología y lingüística de La Universidad de Costa Rica*, 30(2), 131-154.
- Visser, J. (2017). Formen der Anrede im Spanischunterricht. En E. Leitzke-Ungerer y C. Polzin-Haumann (Eds.), *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht: ihre Rolle in Schule, Hochschule, Lehrerbildung und Sprachenzertifikaten* (pp. 25-40). Stuttgart: ibidem.

ANEXO 1. MANUALES DE ELE

- Adelante A1* = Arriagada, M., Campagna, L., Cid Sánchez, C., Wagner Civera, M., Gerth, E., Heinen-Ludzuweit, K.-S., Lüning, M. y Melgar Pernías, Y. (2015). *¡Vamos! ¡Adelante! 1*. Stuttgart: Klett.
- Adelante A2* = Arriagada, M., Bothmann, C., Campagna, L., Cid Sánchez, C., Wagner Civera, M., Gerth, E., Heinen-Ludzuweit, K.-S., Ketelsen, J., Lüning, M., Schwehm-Ketelsen, J. B. y Somnitz, U. (2015). *¡Vamos! ¡Adelante! 2*. Stuttgart: Klett.
- Adelante B1* = Arriagada, M., Bothmann, C., Cid Sánchez, C., Heinen-Ludzuweit, K.-S., Moritz, J. v., Morón Garzarán, R. y Pérez, L. (2017). *¡Vamos! ¡Adelante! 4*. Stuttgart: Klett.
- Apúntate A1* = Balsler, J., Calderón Villarino, I., Grimm, A., Kolacki, H. y Lützen, U. (2017). *¡Apúntate! 1. Nueva edición. Lehrwerk für den Spanischunterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Apúntate A2* = Balsler, J., Calderón Villarino, I., Elices Macías, A., Grimm, A., Kolacki, H. y Lützen, U. (2017). *¡Apúntate! 2. Nueva edición. Lehrwerk für den Spanischunterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Apúntate B1* = Balsler, J., Calderón Villarino, I., Elices Macías, A., Kolacki, H. y Vila Baleato, L. (2012). *¡Apúntate! Paso al bachillerato. Lehrwerk für Spanisch als zweite Fremdsprache*. Berlin: Cornelsen.
- Arriba A1* = Hohmann, M. y Wolf-Zappek, S. (2015). *¡Arriba! Nuevos enfoques para ti. Schülerband 1*. Bamberg: C.C. Buchner.
- Arriba A2* = Hohmann, M. (2016). *¡Arriba! Nuevos enfoques para ti. Schülerband 2*. Bamberg: C.C. Buchner.
- Arriba B1* = Hohmann, M. (2018). *¡Arriba! Nuevos enfoques para ti. Schülerband 3*. Bamberg: C.C. Buchner.
- Con gusto A1* = Lloret Ivorra, E. M., Ribas, R., Wiener, B., Görrissen, M., Häuptle-Barceló, M. y Pérez Cañizares, P. (2009). *Con gusto A1. Lehr- und Arbeitsbuch Spanisch mit 2 Audio CDs*. Stuttgart: Klett.
- Con gusto A2* = Lloret Ivorra, E. M., Ribas, R., Wiener, B. y Pérez Cañizares, P. (2010). *Con gusto A2. Lehr- und Arbeitsbuch Spanisch mit 2 Audio CDs*. Stuttgart: Klett.
- Con gusto B1* = Narvajas Colón, E., Pérez Cañizares, P., Wiener, B., Lloret Ivorra, E. M. y Ribas, R. (2012). *Con gusto B1. Lehr- und Arbeitsbuch Spanisch mit 2 Audio CDs*. Stuttgart: Klett.
- Contigo A2* = Duncker, M. y Hammer, E. M. (2012). *Contigo 1. Ausgabe A in 2 Bänden*. Bamberg: Buchner.
- Contigo B1* = Duncker, M. y Hammer, E. M. (2013). *Contigo 2. Ausgabe A in 2 Bänden*. Bamberg: Buchner.
- Eñe A1* = González Salgado, C. y Barros Díez, E. (2007). *eñe A1. Der Spanischkurs*. Ismaning: Hueber.
- Eñe A2* = González Salgado, C. y Sanz Oberberger, C. (2008). *eñe A2. Der Spanischkurs*. Ismaning: Hueber.

- Eñe B1.1* = González Salgado, C., Alcántara Alcántara, F., Sanz Oberberger, C. y Douterelo Fernández, E. (2010). *eñe B1.1. Der Spanischkurs*. Ismaning: Hueber.
- Eñe B1.2* = González Salgado, C., Hernández Zárata, M., Minera Reyna, L. E., Soto Ferrera, A. y Douterelo Fernández, E. (2012). *eñe B1.2. Der Spanischkurs*. Ismaning: Hueber.
- Impresiones A1* = Balboa Sánchez, O., Varela Navarro, M. y Teissier de Wanner, C. (2017). *Impresiones A1. Kurs- und Arbeitsbuch Spanisch mit 2 Audio-CDs*. München: Hueber.
- Impresiones A2* = Balboa Sánchez, O., Varela Navarro, M. y Teissier de Wanner, C. (2018). *Impresiones A2. Kurs- und Arbeitsbuch Spanisch mit 2 Audio-CDs*. München: Hueber.
- Impresiones B1* = Balboa Sánchez, O., Varela Navarro, M. y Teissier de Wanner, C. (2020). *Impresiones B1. Kurs- und Arbeitsbuch Spanisch mit 2 Audio-CDs*. München: Hueber.
- Puente A1* = Feist, K., Fernández Fernández, A., García Lomeña, A., Gerling-Halbach, R., Vega Ordóñez, S. y Willma, A. (2012). *Puente al español 1. Spanisch als dritte Fremdsprache*. Braunschweig: Diesterweg.
- Puente A2* = Fernández Fernández, A., Gerling-Halbach, R., Moreno Báguena, C., Vega Ordóñez, S. y Zarzoso Aznar, C. (2014). *Puente al español 2. Spanisch als dritte Fremdsprache*. Braunschweig: Diesterweg.
- Puente B1* = Fernández Fernández, A., Gerling-Halbach, R., Moreno Báguena, C. y Vega Ordóñez, S. (2015). *Puente al español 3. Spanisch als dritte Fremdsprache*. Braunschweig: Diesterweg.
- Qué pasa A1* = Martos Villa, P., Menzel, W., Nilsson, T., Rohde, A. y Schuckay, D. (2016). *¿Qué pasa? Für Gymnasien und Gesamtschulen. Band 1*. Braunschweig: Diesterweg.
- Qué pasa A2* = Álvarez Orozco, Y. M., Domínguez Cerrejón, A., Gerling-Halbach, R., Menzel, W., Nilsson, T., Rohde, A., Schuckay, D. y Weißert, C. (2017). *¿Qué pasa? Für Gymnasien und Gesamtschulen. Band 2*. Braunschweig: Diesterweg.
- Qué pasa B1* = Fernández Fernández, A., Gerling-Halbach, R., Hauf de Quintero, I. M., Nilsson, T., Rohde, A., Solé Damberg, M. y Weißert, C. (2018). *¿Qué pasa? Für Gymnasien und Gesamtschulen. Band 3*. Braunschweig: Diesterweg.
- Universo A1* = Guerrero García, E. y Xicota Tort, N. (2018). *UNIVERSO.ele. Spanisch für Studierende. A1. Kurs- und Arbeitsbuch*. München: Hueber.
- Universo A2* = Guerrero García, E. y Xicota Tort, N. (2015). *UNIVERSO.ele. Spanisch für Studierende. A2. Kurs- und Arbeitsbuch mit Audio-CD*. München: Hueber.
- Universo B1* = Pozo Vicente, C. y Xicota Tort, N. (2016). *UNIVERSO.ele. Spanisch für Studierende. B1. Kurs- und Arbeitsbuch mit Audio-CD*. München: Hueber.

ANEXO 2. LIBROS DEL PROFESOR

- L Adelante A1* = Arriagada, M., Campagna, L., Cid Sánchez, C., Gerth, E., Heinen-Ludzuweit, K.-S. y Lüning, M. (2014). *¡Vamos! ¡Adelante! 1. Lehrerbuch mit Video-DVD und Dokumenten-CD-ROM*. Stuttgart: Klett.
- L Apúntate A1* = Calderon Villarino, I. (2016). *¡Apúntate! 1. Nueva edición. Handreichungen für den Unterricht mit Kopiervorlagen*. Berlin: Cornelsen.
- L Arriba A1* = Hohmann, M. y Wolf-Zappek, S. (2016). *¡Arriba! Nuevos enfoques para ti 1. Lehrermaterial*. Bamberg: C.C. Buchner.
- L Con gusto A1* = Díaz Gutiérrez, E. y Jaén, C. (2009). *Con gusto A1. Guía didáctica*. Stuttgart: Klett.
- L Contigo A2* = Duncker, M. y Hammer, E. M. (2013). *Contigo 1. Ausgabe A in 2 Bänden. Lehrerheft*. Bamberg: Buchner.
- L Eñe A1* = Bredol Flores, C. (2008). *eñe A1. Der Spanischkurs. Lehrerhandbuch/Guía didáctica*. München: Hueber.
- L Impresiones A1* = Teissier de Wanner, C. (2017). *Impresiones A1. Lehrerhandbuch mit DVD*. München: Hueber.
- L Puente A1* = Gerling-Halbach, R. (2014). *Puente al español 1. Guía didáctica. Spanisch als dritte Fremdsprache*. Braunschweig: Diesterweg.
- L Qué pasa A1* = Gómez, L., Hofmann, C., Pasler, N. y Weißert, C. (2017). *¿Qué pasa? Guía didáctica 1*. Braunschweig: Diesterweg.

L Universo A1-A2 = Guerrero García, E. (2016). UNIVERSO.ele. Spanisch für Studierende. A1-A2. Lehrerhandbuch. Guía didáctica. München: Hueber.

Mejorar la destreza de interacción oral a través del elogio. Propuesta dirigida a universitarios japoneses que participan en cursos intensivos de ELE¹

Motoko Hirai
Midori Terao
Universidad Ritsumeikan

Andrés Pérez Riobó
Universidad Doshisha

1 Introducción

En este artículo se presenta, en primer lugar, el resultado de un estudio piloto que mide el efecto de un curso intensivo de español como lengua extranjera (ELE) de cuatro semanas de duración en un país de habla hispana sobre las destrezas lingüísticas (en particular, sobre la comprensión auditiva y la producción oral) de un grupo de aprendientes japoneses. Los estudiantes colaboradores en este estudio realizaron un examen de tipo DELE antes y después de dicho curso intensivo. De acuerdo con los resultados, los estudiantes que llevan estudiando español aproximadamente ocho meses en Japón (estudiantes de primer año) apenas adquieren la destreza de interacción oral antes de viajar al extranjero; de ahí que se considere necesario practicar dicha destreza de forma más específica antes de viajar al país de la lengua meta. De esta manera, se atreverán a interactuar con mayor facilidad con sus interlocutores en español durante la estancia.

En segundo lugar, presentamos una parte de los materiales didácticos creados por los autores destinados a desarrollar dicha destreza en los estudiantes, cuyo fin era ser utilizados en el curso preparatorio que los estudiantes toman antes de viajar al país de la lengua meta. En concreto, exponemos una propuesta didáctica con el foco puesto en la pragmática y centrada en elogiar y responder a un elogio. A partir de esta propuesta se procura también que aprendan la cortesía valorizante y las diferencias entre la cultura de acercamiento y de distanciamiento (Albelda y Briz 2010).

2 La participación de estudiantes japoneses en cursos intensivos ELE y el estudio de sus efectos

En Japón muchas de las universidades que ofertan clases de ELE ofrecen, asimismo, programas de intercambio con universidades de España y Latinoamérica, donde los estudiantes realizan estancias de aproximadamente un mes de duración durante los períodos vacacionales con el fin específico de aprender español. Estos programas suelen incluir dos componentes básicos: una estancia con una familia de acogida nativa y un curso intensivo de ELE en la universidad.

Estos programas son comparativamente muy importantes, ya que la participación en programas de intercambio semestrales o anuales está mucho más limitada. De hecho, el 66,39 % de los estudiantes japoneses de enseñanza superior que viajaron al extranjero en 2019 con fines educativos realizaron estancias inferiores a un mes (Ministerio de

¹ Queremos agradecer el apoyo económico prestado por Japan Society for the Promotion of Science para llevar a cabo nuestro proyecto de investigación (Grant-in-Aid for Scientific Research C, n.º 20K00790), del que este artículo forma parte.

Educación de Japón 2021). A pesar del peso numérico de estos programas cortos, las investigaciones sobre sus efectos en las destrezas lingüísticas y la motivación de los aprendientes son escasas y se refieren casi exclusivamente al aprendizaje de inglés (para una muestra, véase Hayashi y Suzuki 2017).

Nuestro objetivo es, por tanto, rellenar esta laguna en la investigación, midiendo los efectos de estos programas en los estudiantes sobre tres niveles: a) las destrezas lingüísticas, a través de la realización de pruebas simuladas de DELE; b) la motivación, basándonos en el L2 Motivational Self System de Dörnyei (2009); y c) las creencias y valores, usando la herramienta BEVI (The Beliefs, Events, and Values Inventory) para la realización de encuestas. En el presente artículo nos limitaremos a presentar los resultados de nuestro estudio sobre los efectos referidos a las destrezas lingüísticas.

Por otro lado, las universidades que ofertan estos programas suelen complementarlos con clases de preparación, con el fin de que los estudiantes puedan enfrentarse de manera más eficaz a los desafíos culturales y lingüísticos que se encontrarán en los lugares de destino. En algunas universidades incluso hay cursos de posintercambio para revisar y reforzar lo aprendido en el país hispanohablante. Sin embargo, el contenido de estas clases no está definido y los profesores se ven abocados a improvisarlo. Por ello, otro de nuestros objetivos es desarrollar materiales didácticos para que los estudiantes disfruten de experiencias más fructíferas.

Este material se desarrolla en tres fases. La primera es la identificación de los principales problemas de comunicación a los que se enfrentan los aprendientes japoneses que viajan a países hispanohablantes (Hirai 2018). La segunda es la reproducción de conversaciones reales adaptadas para el aprendizaje. La tercera es la adopción de estrategias para mantener y elevar la motivación de los estudiantes. El material didáctico se centra en aquellos aspectos que a los aprendientes japoneses les cuesta más adquirir: la expresión e interacción orales y la comprensión auditiva. Presentamos un botón de muestra de estos nuevos materiales en el sexto apartado de este artículo.

Desafortunadamente, nuestra investigación no ha sido inmune a la crisis del covid-19. En 2020 y 2021 las universidades japonesas cancelaron la mayoría de programas de aprendizaje de lenguas en el extranjero. Por esta razón, no hemos podido realizar un análisis diacrónico ni ampliar el número de estudiantes objeto de nuestro estudio.

3 Estudio piloto sobre los efectos de un curso intensivo de ELE en el aspecto lingüístico

Con el objetivo de conocer los puntos débiles de los estudiantes japoneses tras estudiar español durante uno o dos años en la universidad, así como los efectos sobre sus destrezas lingüísticas de un curso intensivo de ELE en un país hispanohablante, en 2019 realizamos un estudio piloto sobre 25 estudiantes japoneses de una universidad privada del área de Kansai. Los participantes fueron 16 estudiantes de segundo año y 9 de primero para quienes la asignatura de español era su segunda lengua extranjera de libre elección (dos o tres clases semanales). Estos estudiantes participaron en programas de estudio de español en el extranjero de aproximadamente un mes de duración; de ellos 16 viajaron a España y 9 a México. Inmediatamente antes y después de esta estancia realizaron las pruebas de comprensión auditiva y de expresión e interacción orales del examen DELE A1. La Tabla 1 recoge los resultados medios para la prueba de comprensión auditiva; el valor de 25 se refiere a la puntuación del examen DELE, donde cada una de las cuatro pruebas (comprensión de lectura, comprensión auditiva,

expresión e interacción escritas, expresión e interacción orales) puntúa 25 para alcanzar un máximo de 100 puntos.

	Antes de la estancia	Después de la estancia
Estudiantes de primer año	11,6 / 25	16,8 / 25
Estudiantes de segundo año	15,1 / 25	21,4 / 25

Tabla 1. Resultados de la prueba de comprensión auditiva

En la Tabla 1 se puede observar una sensible mejoría de los estudiantes en su comprensión auditiva. Podemos afirmar que, tal y como se esperaba, una inmersión de cuatro semanas con una familia nativa, acompañada de un curso intensivo de español en la universidad, tiene resultados positivos sobre esta destreza.

Por su parte, en la Tabla 2 se recoge el resultado de la prueba de expresión e interacción orales. La calificación entre 0 y 3, así como las categorías evaluadas, siguen las pautas generales del examen DELE A1.

	Antes de la estancia			Después de la estancia		
	Monólogo	Interacción	Holística	Monólogo	Interacción	Holística
Estudiantes de primer año	1,2 / 3	0,5 / 3	0,8 / 3	2 / 3	1,75 / 3	2 / 3
Estudiantes de segundo año	1,7 / 3	1 / 3	1,3 / 3	2,2 / 3	2 / 3	2,2 / 3

Tabla 2. Resultados de la prueba de expresión e interacción orales

La mejoría en la prueba oral es incluso más notable. Sin embargo, el dato que más destaca es la baja puntuación en la destreza de interacción antes de viajar al extranjero (0,5 y 1 sobre 3 para los estudiantes de primer y segundo año, respectivamente), teniendo en cuenta que en un nivel A1 las interacciones se refieren a las realidades más próximas al hablante. Este dato refleja la realidad del aprendizaje de español en la universidad japonesa, donde los estudiantes apenas tienen oportunidades de usar lo aprendido, ya que, por un lado, la enseñanza está muy enfocada en la gramática (Sanz, Escandón, Romero, Ramírez y Civit 2015, 24) y, por otro, no es sencillo encontrar fuera del aula hablantes nativos de español.

Todo ello nos lleva a la conclusión de que los universitarios japoneses necesitan practicar más la destreza de interacción oral para que su aprovechamiento de la estancia en el extranjero sea más sustancial. Recordemos que, dependiendo de la universidad, el programa puede tener una duración de solo dos semanas, por lo que la falta de práctica para comunicarse sobre los temas más cercanos puede desembocar en la pérdida de unos preciosos días en los que el participante no abandona su tendencia a fijarse en la corrección gramatical en menoscabo de la producción oral. Lo ideal sería cambiar el modelo típico japonés de enseñanza de lenguas extranjeras enfocado en la traducción y el aprendizaje de gramática por otro enfocado en mayor medida en la comunicación. No obstante, mientras ello no ocurra, resultará necesario introducir la enseñanza de la destreza de interacción oral en las clases de preparación.

4 La adquisición de la destreza de interacción oral y la enseñanza del elogio como acto comunicativo

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* señala la interacción (escrita y oral) como una de las distintas actividades de la lengua y recoge la necesidad de incluir interacciones reales en el proceso de aprendizaje de una lengua, inclinándose por un enfoque basado en las necesidades comunicativas de los alumnos (Consejo de Europa 2002, 14). Sin embargo, la destreza de la interacción oral resulta bastante complicada de adquirir, incluso más que la escrita, pues para que una interacción oral sea exitosa se requiere espontaneidad para realizar las acciones e inmediatez a la hora de reaccionar (Acosta 2017, 220). Ello requiere de mucho ejercicio y práctica, precisamente aquello de lo que más carecen los estudiantes japoneses universitarios.

Numerosos estudios avalan que la fluidez y el nivel de competencia oral de una lengua se alcanzan más rápido en un contexto de estudio en el extranjero que en el país de residencia (López 2010, 158), pero ello no es óbice para que la enseñanza de las actividades comunicativas se aplase para cuando los aprendientes tengan oportunidades reales de ponerlas en uso. Al revés, es justo esa dificultad lo que hace necesario que desde las etapas más tempranas del aprendizaje se familiarice a los estudiantes con ellas.

En nuestro caso, las clases preparatorias para el programa de intercambio son el lugar adecuado para ello. Queremos que los participantes saquen el máximo provecho de las oportunidades que les ofrece la estancia en un país hispanohablante, lo que es posible que no se logre a la luz de la baja puntuación en interacción oral que arroja la prueba simulada de DELE. Así pues, las cuestiones que debemos plantearnos son qué podemos enseñarles y cómo se lo enseñamos.

El número de clases preparatorias es limitado y el nivel de los participantes no suele alcanzar un A1, por lo que, en primer lugar, debemos centrarnos en puntos que sean sencillos de aprender y que tengan un uso inmediato en el país al que viajan. Por ejemplo, podríamos pensar en temas como saludos, comida, gustos o el tiempo atmosférico, pero estos son contenidos típicos de los libros de texto de nivel inicial que los participantes ya han estudiado. Es por ello por lo que se pueden presentar contenidos no tan evidentes, de más riqueza cultural y pragmática, y que por su novedad serán más estimulantes para los alumnos. Este es el caso del elogio, un acto del habla que no suele ser enseñado de manera explícita. Creemos que enseñar a elogiar, responder a un elogio o hablar sobre aquello elogiado es una materia ideal para las clases preparatorias por las siguientes razones:

1. Porque su estructura gramatical es simple y, por tanto, puede ser enseñado en una sola sesión.
2. Porque durante su estancia recibirán muchos elogios. Reaccionar de manera adecuada a un elogio o ser capaz de elogiar al oyente favorece el éxito del proceso comunicativo.
3. Porque, junto con la práctica del elogio, aprenderán un aspecto peculiar de la cultura del mundo hispano. Aunque con variaciones regionales, el elogio está mucho más extendido que en Japón, donde además se rechaza con frecuencia. Esta diferencia refleja las características de cada sociedad, pudiendo categorizarse a la japonesa como una cultura de distanciamiento, mientras que las sociedades hispanohablantes son culturas de acercamiento, como veremos en el siguiente apartado.

5 Análisis del elogio como acto de habla

5.1 Acto de elogio en la cultura de acercamiento

El elogio² es un acto de habla expresivo en el que el hablante manifiesta una opinión positiva o muestra admiración hacia el oyente (Maíz-Arévalo 2020, 29). Esa opinión y admiración se lanzan a fin de crear o intensificar solidaridad entre los interlocutores (Félix-Brasdefer 2019, 203).

Hay culturas que tienen inclinación a valorar más la solidaridad, la compañía, la cercanía o la simpatía entre los interlocutores, mientras que hay otras en las que el respeto hacia el interlocutor conlleva intentar no invadir el espacio del otro, manteniendo la distancia entre ambos. Las primeras se relacionan con la cultura de acercamiento y las últimas, con la de distanciamiento (Albelda y Briz 2010). A continuación, se muestra la Tabla 3, en la que aparecen seis rasgos basados en Briz (2007, 26) y establecidos por Albelda y Briz (2010, 249) para medir gradualmente la pertenencia a una cultura de acercamiento o de distanciamiento.

<.....+ACERCAMIENTO— —DISTANCIAMIENTO+>	
— atenuantes	+ atenuantes
+ cortesía valorizante	— cortesía valorizante
+ intervenciones colaborativas	— intervenciones colaborativas
+ habla simultánea	— habla simultánea
+ cercanía física al hablar	— cercanía física al hablar
+ temor al silencio interaccional	— temor al silencio interaccional

Tabla 3. Rasgos que facilitan juzgar gradualmente una cultura como de más acercamiento o de más distanciamiento (tomados de Albelda y Briz 2010, 249)

Vamos a explicar en detalle cómo funcionan estos parámetros. La fórmula *Menos o más atenuantes* quiere decir que se atenúan menos o más los actos amenazadores a la imagen del otro cuando se realizan. En segundo lugar, *Más o menos cortesía valorizante* implica que se emplean más o menos los actos de elogios, cumplidos, halagos, agradecimientos, felicitaciones, etc., independientemente de que haya o no amenaza a la imagen. El tercer parámetro (*Más o menos intervenciones colaborativas*) se refiere al número de intervenciones colaborativas entre los interlocutores: en la cultura de acercamiento se interviene frecuentemente con la intención de apoyar lo mencionado por el interlocutor, lo que está bien valorado, ya que intervenir significa mostrar interés. El cuarto parámetro (*Más o menos habla simultánea*) se refiere a la frecuencia del habla simultánea y su aceptación. Así pues, está más tolerada en la cultura de acercamiento por la razón mencionada: con ella se muestra interés en lo dicho por el interlocutor. El quinto parámetro (*Más o menos cercanía física*) alude a la distancia física con el interlocutor (aunque debido al covid-19 se debe mantener la llamada distancia social

² Según el *Diccionario de la lengua española* de la RAE-ASALE, *elogio* es ‘alabanza de las cualidades y méritos de alguien o de algo’ y *cumplido*, ‘acción obsequiosa o muestra de urbanidad’ (*DLE*, s.v. *elogio*). En pragmática se suele usar el último término, seguramente por influencia del inglés, *compliment*. No obstante, en el presente artículo se emplea el término “elogio” debido a las siguientes razones: 1) en japonés existe 褒め (*home*), cuya traducción al español más fiel es *elogio* mejor que *cumplido*; y 2) se espera que cada estudiante aplique la fórmula del elogio que ha aprendido cuando considere rica la comida ofrecida o vea un objeto realmente admirable para él mismo o ella misma, sin que sea necesario sentirse obligado u obligada a corresponder a su interlocutor con un cumplido.

como medida de prevención de infecciones). Con el último parámetro (*Más o menos temor al silencio interaccional*) se evalúa si al surgir el silencio en las interacciones enseguida se intenta llenarlo hablando o no.

De acuerdo con estos rasgos, se puede pensar que la cultura española, o bien hispanoamericana, es una cultura de acercamiento (a pesar de las variaciones entre los países de habla hispana), mientras que la japonesa es de alejamiento (Hirai 2017). Tanto en las culturas de acercamiento como de distanciamiento se realizan elogios, pero las diferencias entre ambas se manifiestan en el uso y la frecuencia. Según los estudios realizados, elogiar puede hacer al interlocutor sentirse incómodo en una cultura de distanciamiento, ya que, por un lado, un enunciado como *Me encanta tu jersey* puede interpretarse tanto como un cumplido o como una petición, siendo esta última un acto amenazador a la imagen (Félix-Brasdefer y Hasler-Barker 2012). Por otro, porque a la hora de responder a un elogio el destinatario vacilará entre dos posturas: si se acepta el elogio se da la imagen de indiscreción, mientras que si se rechaza rotundamente, puede amenazar la imagen del emisor (Culpeper y Haugh 2020 [2014], 246). Por lo tanto, elogiar en una cultura de distanciamiento es potencialmente conflictivo.

5.2 Estudios preliminares sobre objetos y estructuras gramaticales para el elogio y estrategias para su respuesta

Teniendo en cuenta nuestro objetivo de crear de una propuesta didáctica al respecto, en este apartado se presentan algunos estudios recientes o pioneros en cuanto a objetos y patrones sintácticos al realizar un elogio, así como estrategias a la hora de responder al mismo, en ambas culturas.

Según Félix-Brasdefer (2019, 203), los objetos de elogio en español suelen ser posesión, apariencia física, logros/habilidades y personalidad, mientras que los del elogio en japonés son, según Shimizu (2013, 135), posesión, apariencia física, logros/habilidades e historial académico y profesional. En cuanto a este último objeto, este autor señala que hay que tener cuidado cuando se elogia a un japonés de estatus superior respecto a su historial académico y profesional, sobre todo, si se comparte la misma profesión³.

Por lo que respecta a los patrones sintácticos del acto de elogio, Félix-Brasdefer (2019, 204) y Félix-Brasdefer y Hasler-Barker (2012, 244-245) diferencian los siguientes cuatro: 1) una estructura exclamativa formada por “*qué + adjetivo*” (*¡Qué rica!*) o “*qué + adjetivo + sustantivo*” (*¡Qué rica la paella!*); 2) un verbo copulativo (*La paella está buenisima*); 3) el verbo *tener* (*La paella tiene buena pinta*); 4) los verbos de tipo *gustar* (*Me gusta mucho la paella*). Pese a que la estructura gramatical es simple, la entonación es la clave para que el destinatario se dé cuenta de que se está realizando un elogio, lo que el docente debe tener en cuenta a la hora de impartir las clases al respecto.

Según Shimizu (2013) y Mir y Cots (2017), las respuestas a un elogio tanto en la cultura española como en la japonesa se pueden categorizar de tres modos. En la cultura

³ Cabe señalar unos comentarios aportados por la audiencia después de nuestra comunicación en el XXXI Congreso Internacional de ASELE celebrado en septiembre de 2021. La profesora Paula Letelier de la Universidad Kansai Gaidai nos comentó que hay que tener mucho cuidado a la hora de realizar un elogio sobre la apariencia física, sobre todo, si la relación entre los interlocutores es la de profesor-alumno, dado que el comentario hacia la apariencia física se puede interpretar como una expresión sexista, aunque la intención del emisor sea la de expresar un elogio. De todas maneras, sería importante que los estudiantes supieran que hay posibilidades de que reciban elogios sobre su apariencia física, considerándose dicho acto como algo positivo en la cultura meta.

española las estrategias consisten en: 1) aceptar el elogio con comentarios, 2) aceptar el elogio con atenuaciones o 3) rechazar el elogio o desviar el tema. En la japonesa, en cambio, las estrategias son: 1) aceptar el elogio restándole importancia, 2) responder de una manera ambigua o 3) negar el elogio con modestia. Con el fin de destacar las diferencias entre ambas culturas, se presentan a continuación algunos ejemplos propios sobre la respuesta a un elogio de una habilidad, con los números de las estrategias citadas en el párrafo anterior. Si un estudiante español de japonés recibe un acto de elogio como *¡Qué bien hablas japonés!*, este puede responder:

1. Gracias, estoy estudiando mucho
2.
 - a. Gracias, pero no es para tanto, es que tú me miras con buenos ojos
 - b. Gracias, es que mi profesor de japonés es buenísimo
 - c. Gracias, pero tú también hablas muy bien español (en este caso el emisor sería también un estudiante extranjero de español).
3. ¡Qué va!

Mientras que si un estudiante japonés recibe el siguiente elogio *¡Qué bien hablas español!*, contestaría:

1. Muchas gracias (todavía tengo que estudiar más)
2. ¿De verdad?
3. No, no hablo bien español

Observados los ejemplos expuestos y basándose en los estudios realizados, se puede señalar que aceptar el elogio y restar importancia al recibirlo es un punto común entre ambas culturas, aunque los españoles peninsulares tienden a hacer más comentarios. De acuerdo con los resultados de Lázaro (2016, 145), la diferencia estriba en que en la cultura japonesa unos evitan la respuesta y otros niegan el elogio, mientras que en la cultura española pocas veces se rechaza el elogio. Es muy importante hacer a nuestros estudiantes saber las diferencias existentes.

6 Propuesta didáctica

Siendo conscientes de que existen diferencias en cuanto a la frecuencia y el uso del elogio entre hombres y mujeres (en concreto, las mujeres tienden a ser tanto emisoras como destinatarias de los cumplidos) (Maíz-Arévalo 2010; Félix-Brasdefer y Hasler-Barker 2012), creamos una propuesta didáctica para los estudiantes sin distinción de uso según el género (excepto en el empleo de algunos adjetivos como *mono*), ya que, independientemente de este atributo, se considera educado elogiar la comida que ofrece la familia de acogida o la casa que ofrecen los anfitriones.

La cultura española y la mexicana pertenecen a las culturas de acercamiento y, en ellas, se emplea más la cortesía valorizante. Gracias a los estudios realizados (por ejemplo, Félix-Brasdefer y Hasler-Barker 2012, 246), se sabe que en español, tanto peninsular como hispanoamericano, se elogia con más frecuencia la apariencia física que otros atributos. Sin embargo, como se ha mencionado anteriormente, en la cultura japonesa se tiende a evitar tratar la apariencia física como tema de conversación, en especial en instituciones como las universidades. Por esta razón, hemos creado una propuesta didáctica con actividades para elogiar dos aspectos: la comida ofrecida por la familia anfitriona y algún objeto que esté en la casa de acogida o pertenezca a algún

miembro de la familia. Aportamos también actividades de *role play* para practicar las respuestas al recibir un elogio.

Estas actividades las hemos desarrollado en el curso preparatorio del programa “Study abroad” antes de que los participantes viajaran a España o México. Debido a la limitación de espacio, presentamos de forma breve nuestra propuesta didáctica centrada en elogiar una comida y un objeto de la casa.

6.1 Elogiar la comida ofrecida por la familia anfitriona

Primero, se preparan las tres listas siguientes:

1. Lista de vocabulario en la que aparecen las comidas que la familia de acogida puede ofrecer en ambos países, España y México: paella, tortilla de patatas, cocido madrileño, lentejas, etc., en el caso de España, y tacos, mole, pozole, enchilada, etc., en el caso de México.
2. Lista de adjetivos para elogiar la comida: *bueno, rico, delicioso, sabroso*, etc.
3. Lista de las estructuras gramaticales que se han expuesto en el apartado 5.2.

A continuación, se realizan unos ejercicios de práctica para elogiar la comida indicada, en esta ocasión, la paella: *¡Qué rica la paella!, ¡Está muy buena la paella!, La paella tiene buena pinta, Me gusta mucho la paella*, etc. Sería oportuno mostrar posibles interacciones, como la que se recoge en la Imagen 1, elogiando la comida en la familia de acogida en cada país.

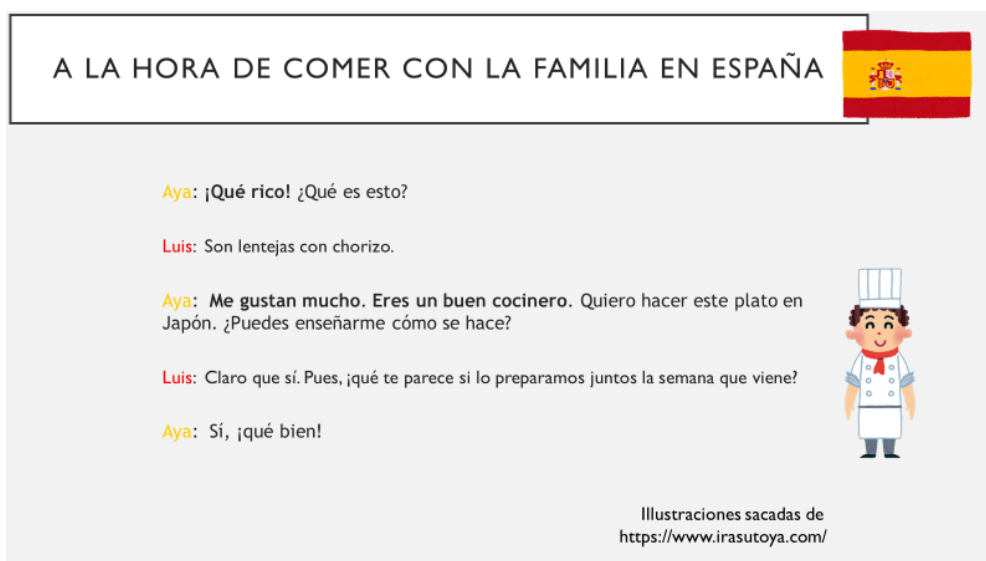


Imagen 1. Muestra de interacciones a la hora de comer con la familia de acogida en España

6.2 Elogiar un objeto de la casa y responder al recibirlo

En este apartado se presentan actividades para elogiar objetos personales y reaccionar al elogio recibido al respecto, de una manera breve y sintetizada. Al igual que en las actividades de elogiar la comida, en primer lugar, se entrega a los estudiantes la lista del vocabulario de posesión en dos categorías:

1. Objetos personales que usan normalmente para realizar sus estudios o que llevan a la universidad: ordenador portátil, teléfono móvil, auriculares, iPad, mochila, bolso, etc.

2. Ropa y accesorios que llevan puestos, sobre todo, cuando salen. A fin de facilitar la concordancia de adjetivos según el número y el género de sustantivos, se señalan separados los objetos con uso plural, como *gafas, pantalones, zapatos*, etc.

En segundo lugar, se les proporciona una lista de adjetivos en la que se señala la frecuencia de uso (*bonito, precioso*, etc.), la tendencia de uso según el género (por ejemplo, *mono*), la variedad dialectal (por ejemplo, *chulo* en España y *lindo* en México) y la generación, centrándose sobre todo en el léxico usado por parte de los jóvenes. A este respecto, en la encuesta realizada a la vuelta del programa algunos estudiantes han señalado que hubiesen querido aprender expresiones coloquiales como *hombre, macho, joder*, etc., en el caso de España, o *padre* en México, las cuales no se suelen enseñar en las clases ordinarias, aunque los nativos jóvenes las utilicen. Asimismo, se pueden añadir adjetivos de este tipo, como *guay*.

En tercer lugar, se exponen los cuatro patrones sintácticos a la hora de realizar un acto de elogio. Una vez hecho esto, se practica de igual modo que en el caso de la comida, pero elogiando ahora el objeto personal indicado.

A continuación, los estudiantes practican la respuesta a un elogio, siguiendo la primera estrategia en la que aceptan el elogio añadiendo un comentario y la segunda estrategia en la que lo aceptan con atenuación. Exponemos algunos ejemplos de cada estrategia.

- (1) —¡Esas gafas te quedan bien!
—Sí, a mí también me gustan mucho.
- (2) —¡Qué bonita blusa! Me encanta.
—Gracias. Me la regaló mi hermana.
- (3) —Tienes un ordenador muy chulo. Me gusta mucho.
—Gracias. Pero no es para tanto. Es muy barato.
- (4) —Es un bolso muy bonito.
—Gracias. El tuyo también es precioso.

El ejemplo (1) se corresponde con la primera estrategia, aceptar el elogio con un comentario, mientras que el resto de ejemplos (2-4) pertenece a la segunda estrategia de aceptar el elogio atenuándolo. Concretamente, en (2) se acepta el elogio, pero se atenúa atribuyéndoselo a una tercera persona; en (3) se acepta restándole importancia; y en (4) se acepta y se devuelve.

Por último, se realiza una actividad en parejas en la que, siguiendo el modelo que se muestra en la Imagen 3 (véase página siguiente), un estudiante elogia un objeto personal del otro y este, al recibirlo, reacciona empleando la estrategia que le parezca más adecuada. Para ello, y antes de realizar esta actividad en parejas, se prepara una lista como la que se presenta en la Imagen 2 (véase página siguiente).

EJEMPLOS PARA ELOGIAR Y REACCIONAR	
<p>elogiar</p> <p>➤ ¡Qué ~!: ¡Qué mona esta chaqueta!</p> <p>➤ SER: Son unas botas lindas.</p> <p>➤ TENER: Tienes un reloj muy bonito.</p> <p>➤ GUSTAR / QUEDAR: Me gusta este color, diseño / esta marca. Estos pendientes te quedan bien.</p>	<p style="text-align: center;">Gracias. +</p> <p>reaccionar</p> <p>E1. (A mí también.) Me gusta/n mucho.</p> <p>E2. Es de mi padre. / Son de mi hermana. Me lo (la, los, las) regaló mi novio.</p> <p>E2. Es barato. / Son baratas. No es para tanto. Es de Japón. / Son de Italia. Lo / La / Los / Las compré en Japón. Me gusta/n mucho. /Me encanta/n.</p> <p>E2. El tuyo(la tuya, los tuyos, las tuyas) también.</p>

Imagen 2. Estructuras gramaticales para elogiar y estrategias para responder

En parejas 話し相手の持ち物を褒め、褒められた人は、褒めのストラテジー 1~4 のパターンで下記のアイテムを使って例のようにやり取りしましょう。

EJ. Estrategia2

objetos

Ilustraciones sacadas de <https://www.irasutoya.com/>

Imagen 3. Modelo de una actividad en parejas

7 Conclusiones

En este artículo hemos presentado parte de los materiales didácticos que hemos desarrollado destinados a universitarios japoneses de nivel A1 que planean estudiar español en un país hispanohablante un mes durante el período vacacional. Son unas actividades pensadas para ser realizadas durante el curso preparatorio de dicha estancia dentro del programa “Study abroad”. En concreto, hemos creado una propuesta didáctica enfocada en la pragmática y centrada en elogiar y responder a un elogio de la forma en que se practica en la vida cotidiana del mundo hispano. El objetivo es, por un lado, que los aprendientes adquieran, aunque sea necesario profundizar más adelante, la habilidad de la interacción oral antes de viajar al destino, para que así se atrevan a comunicarse de manera más suelta e inmediata. El segundo objetivo es que, al aprender a elogiar y responder a un elogio, los aprendientes empiecen a conocer la cultura de acercamiento y sean conscientes de las diferencias entre la cultura meta y la de origen. Los ejercicios y las actividades se han elaborado teniendo como referencia diversos

estudios que existen en torno al elogio. Además, hemos confirmado no solo las diferencias en la realización de dichos actos de habla en japonés y español, sino también su aplicación en la enseñanza de ambos idiomas como lengua extranjera. El siguiente objetivo de nuestra investigación será examinar esta propuesta en un curso preparatorio y medir su efecto tras la vuelta de los aprendientes a Japón.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Ortega, L. (2017). La reparación en la interacción oral de estudiantes de ELE: comparación entre interacciones de práctica en el aula e interacciones en contextos de evaluación. *Soprag*, 5(2), 219-250.
- Albelda Marco, M. y Briz Gómez, A. (2010). Aspectos pragmáticos. Cortesía y atenuantes verbales en las dos orillas a través de muestras orales. En M. Aleza Izquierdo y J. M. Enguita Utrilla (Eds.), *La lengua española en América: normas y usos actuales* (pp. 237-260). València: Universitat de València.
- Briz Gómez, A. (2007). Para un análisis semántico, pragmático y sociopragmático de la cortesía atenuadora en España y América, *Lingüística Española Actual*, 29 (1), 5-40.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC/ Anaya. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/marco/cvc_mer.pdf
- Culpeper, J. y Haugh, M. (2020 [2014]). *Pragmatics and the English Language*. Tokio: Kenkyusha.
- 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). Bristol: Multilingual Matters.
- Félix-Brasdefer, J.C. (2019). *Pragmática del español: contexto, uso y variación*. Londres/ Nueva York: Routledge.
- Félix-Brasdefer, J.C. y Hasler-Barker, M. (2012). Compliments and compliment responses: from empirical evidence to pedagogical application. En L. Ruiz de Zarobe e Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *Speech acts and politeness across languages and cultures* (pp.241-273). Bern: Peter Lang.
- Hayashi C. y Suzuki R. (2017). 海外語学短期留学がもたらす効果の持続性:学生の言語的・情意的側面に見られる変化 [Un estudio sobre la duración de los efectos de un programa corto de estudio de lenguas en el extranjero en el aspecto lingüístico y afectivo de los estudiantes]. *KATE Journal*, 31(0), 15-28.
- Hirai, M. (2017). *El malentendido en la comunicación entre japoneses y españoles*. [Tesis doctoral]. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Hirai, M. (2018). La reflexión sobre el malentendido para el enriquecimiento de la conciencia pragmática e intercultural de los aprendientes japoneses de ELE. En M. Bargalló Escrivá, E. Forgas Berdet y A. Nomdedeu Rull (Eds.), *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios* (pp.303-312). Tarragona: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Lázaro, H. (2016). Estrategias de respuesta al cumplido en universitarios españoles y japoneses. *Pragmalingüística*, 24, 133-153.
- López Serrano, S. (2010). Learning Languages in Study Abroad and at Home Contexts: A Critical Review of Comparative Studies. *Porta linguarum*, 13(1), 149-163.
- Maíz-Arévalo, C. (2010). Intercultural pragmatic: A contrastive analysis of compliments in English and Spanish. En M.L. Blanco Gómez y J. I. Marín Arrese (Eds.), *Discourse and Communication: Cognitive and Functional Perspectives* (pp.175-208). Madrid: Servicio de Publicaciones, Universidad Rey Juan Carlos.
- Maíz-Arévalo, C. (2020). Los cumplidos. En M.E. Placencia y X.A. Padilla (Eds.), *Guía práctica de pragmática del español* (pp.29-39). Londres/ Nueva York: Routledge.
- Ministerio de Educación de Japón (2021). 「外国人留学生在籍状況調査」及び「日本人の海外留学者数」等について [Estudio sobre la situación académica de los estudiantes

- extranjeros y número de japoneses estudiando en el extranjero*]. Recuperado de: https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/1412692.htm
- Mir, M. y Cots, J.M. (2017). Beyond saying thanks: Compliment responses in American English and Peninsular Spanish. *Languages in Contrast*, 17(1), 128-150. <https://doi.org/10.1075/lic.17.1.06mir>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). Recuperado de: <https://dle.rae.es>.
- Sanz Yagüe, M., Escandón Godoy, A., Romero Díaz, J., Ramírez Gómez, D., Civit i Contra, R. (2015). Enseñar español en Japón. Guía sobre algunos aspectos de la enseñanza a japoneses. *Kobe City University of Foreign Studies Annals of Foreign Studies*, 89.
- Shimizu, T. (2013). *みがけ! コミュニケーションスキル中上級学習者のためのブラッシュアップ日本語会話* [Perfecciona tus habilidades de comunicación. Revisión de la conversación en japonés para estudiantes de nivel intermedio y avanzado]. Tokio: 3A Corporation.

El léxico especializado en el *outside matter* de *Nueva Era: Gran diccionario español-chino: análisis y propuesta*

Liuliu Hong
Anhui University

1 Introducción

Con el desarrollo de la globalización las relaciones bilaterales entre los países hispanohablantes y China se han estrechado en los últimos años. Asimismo, las comunicaciones en diversos ámbitos específicos entre ambas partes se han multiplicado a un ritmo vertiginoso. Como consecuencia, el afán por aprender español por parte de los sinohablantes ha aumentado de manera exponencial, lo que ha provocado un incremento importante de los diccionarios bilingües español-chino.

Sin embargo, muy pocos estudios se han ocupado de estos repertorios lexicográficos y aún menos investigaciones se han centrado en el léxico especializado que se registra en estas obras. Ante esta realidad, cabe preguntarse si la incorporación del léxico especializado en estas herramientas puede cubrir las necesidades de los usuarios actuales.

El presente estudio tiene como objeto de investigación el léxico especializado incluido en *Nueva Era: Gran diccionario español-chino* (en adelante, *Nueva Era*) (Sun 2008). Este repertorio, publicado en 2008, constituye el diccionario bilingüe español-chino más voluminoso en la actualidad y es, probablemente, uno de los diccionarios más usados entre los estudiantes sinohablantes. Para realizar el análisis, la investigación se centró particularmente en el *outside matter* de la obra. Pese a haber recibido poca atención en el ámbito académico, esta parte del diccionario es importante para los lexicógrafos, los revisores y los usuarios, pues “dictionaries are often evaluated on the basis of the data in the wordlists instead of being treated as complex units with many types of data found in the often numerous texts surrounding the wordlists” (Nielsen 2009, 208). Concretamente, el propósito de la presente investigación es averiguar si el tratamiento del léxico especializado en el *outside matter* de *Nueva Era* puede corresponder con las necesidades surgidas de los usuarios en el proceso del aprendizaje del léxico de especialidad y elaborar una propuesta acerca de la presentación del léxico especializado en el *outside matter* de un diccionario español-chino destinado a los estudiantes sinohablantes universitarios basándose en los problemas encontrados en *Nueva Era*.

2 Aspectos teóricos y metodológicos

La necesidad de incluir léxico especializado en los diccionarios generales ha sido puesta de manifiesto por numerosos autores desde hace varias décadas. Fernández Sevilla apunta que “el diccionario general deberá abarcar el vocabulario general de orientación científica y habrá de dar cabida también a los tecnicismos de las diversas técnicas que tengan proyección fuera de las mismas” (1974, 147). De manera similar, Günther Haensch señala que un diccionario general debe contener “una selección de unidades léxicas de lenguas especiales (tecnicismos), básicamente de aquellas que usa o conoce el usuario no especialista por su cultura general” (1997, 148).

En una obra lexicográfica, la información sobre el léxico especializado puede distribuirse en diversos componentes; entre estos se pueden destacar cuatro de especial relevancia: *macroestructura*, *microestructura*, *medioestructura* y *outside matter*¹. La *macroestructura*, de acuerdo con Bugueño Miranda (2007), corresponde al número total de palabras de entrada presentes en el diccionario y los criterios para su selección. La *microestructura* se refiere al contenido y organización de un artículo lexicográfico (Porto Dapena 2002, 182). La *medioestructura* es el sistema de referencias cruzadas presente en un diccionario. Concretamente, Bugueño Miranda y Zanatta (2010, 85) indican que hay tres tipos de relaciones medioestructurales: 1) de un segmento macro o microestructural a otro segmento macro o microestructural; 2) de un segmento macro o microestructural a algún texto de *outside matter*; 3) de un segmento macro o microestructural a otro diccionario. Por último, el *outside matter* suele subdividirse en *front matter* (por ejemplo, prefacio, guía de uso), *middle matter* (por ejemplo, ilustraciones, mapas, diagramas) y *back matter* (por ejemplo, listados de nombres, elementos químicos) (Hartmann y James 1998). En el presente estudio, nos centramos particularmente en el léxico especializado distribuido en el *outside matter* de *Nueva Era*.

Antes de explicar el análisis llevado a cabo, es preciso determinar la función y los usuarios potenciales de este diccionario, pues, tal como ha señalado Tarp, “all theoretical and practical lexicographic work should be based on the dictionary functions” (2005, 8). La función del diccionario se refiere a la asistencia que presta el diccionario para satisfacer las necesidades específicas de determinado tipo de usuarios en una situación extra lexicográfica concreta (Tarp 2008). Las necesidades de los usuarios están determinadas, por un lado, por el tipo de usuarios, es decir, por sus características, y, por otro, por la situación lexicográficamente relevante en la que se encuentran. Así pues, las necesidades de dos personas con diferentes características en el mismo tipo de situación pueden ser diferentes y las de una misma persona en diferentes situaciones también pueden ser distintas (Tarp 2013, 120).

Las características de los usuarios pueden especificarse a través de una serie de parámetros: nivel de lengua materna, nivel de lengua extranjera, conocimientos generales, conocimientos especializados, etc. (Fuertes Olivera y Tarp 2008, 80). En cuanto a las situaciones lexicográficamente relevantes, hay cuatro tipos fundamentales: 1) situaciones comunicativas donde puede presentarse la necesidad de resolver un problema de comunicación; 2) situaciones cognitivas donde puede presentarse la necesidad de obtener conocimientos sobre algún tema o disciplina; 3) situaciones operativas donde puede presentarse la necesidad de tener instrucciones para realizar una acción física, cultural o mental; 4) situaciones interpretativas donde puede presentarse la necesidad de interpretar y comprender un signo, señal, símbolo o sonido que no es lingüístico (Tarp 2015a, 35).

El primer paso del presente estudio consistió en revisar de manera global este diccionario para averiguar si sus autores han indicado de alguna manera sus usuarios y

¹ No todos los investigadores comparten una misma concepción de las estructuras lexicográficas. Por ejemplo, para Rey-Debove (1971) y Porto Dapena (2002), la estructura del diccionario está compuesta por *macroestructura* y *microestructura*. Azorín Fernández y Martínez Egido (2010) distinguen la estructura del diccionario en *hiperestructura*, *macroestructura*, *microestructura* e *iconoestructura*. Gelpí (2003) propone tres niveles formales del diccionario: *hiperestructura*, *macroestructura* y *microestructura*. Por último, Campos de Borba y Bugueño Miranda (2012) consideran que el análisis lexicográfico se puede realizar atendiendo a la *macroestructura*, la *microestructura*, la *medioestructura* y el *outside matter*. Para el presente estudio, se ha decidido seguir esta última clasificación, ya que tiene en cuenta la relación medioestructural entre segmento macroestructural y *outside matter*, aunque no entraremos a discutir cuáles de las estructuras propuestas son más adecuadas.

funciones. Una vez especificado este aspecto, se procedió a revisar el *front matter*, *middle matter* y *back matter* del diccionario y, de estas partes, se extrajo todas las informaciones lexicográficas relativas al léxico especializado para observar si estas pueden cubrir las necesidades de los usuarios. Por último, basándose en los problemas encontrados en *Nueva Era*, se ha pretendido elaborar una propuesta sobre la presentación del léxico especializado en el *outside matter* de un diccionario español-chino destinado a estudiantes sinohablantes universitarios.

3 Delimitación de los usuarios y función de *Nueva Era*

En primer lugar, es importante señalar que el diccionario analizado no ofrece ninguna información explícita sobre los usuarios a quienes va dirigido o la función que pretende cumplir. Ante esta realidad, la especificación de estos dos aspectos solo se puede realizar mediante la revisión de las informaciones implícitas ofrecidas por la obra².

En cuanto a la delimitación las características de los usuarios, se propone seguir los parámetros formulados por Fuertes Olivera y Tarp (2008, 80):

1. ¿Cuál es su lengua materna?
2. ¿A qué nivel dominan la lengua materna?
3. ¿A qué nivel dominan la lengua extranjera?
4. ¿Cuál es su experiencia como traductor?
5. ¿A qué nivel domina su propia cultura?
6. ¿A qué nivel domina la cultura relacionada con la lengua extranjera?
7. ¿A qué nivel domina el lenguaje especializado en su lengua materna?
8. ¿A qué nivel domina el lenguaje especializado en su lengua extranjera?
9. ¿A qué nivel domina la disciplina o ciencia dada?
10. ¿A qué nivel domina la disciplina o ciencia en su propia cultura?
11. ¿A qué nivel domina la disciplina o ciencia en una cultura extranjera?

Según estos criterios, la primera cuestión que necesita ser tratada sería la lengua materna de los usuarios. Un diccionario español-chino podría tener dos grupos de usuarios potenciales: 1) los sinohablantes que tienen el español como lengua extranjera; 2) los hispanohablantes que tienen el chino como lengua extranjera. Sin embargo, el examen de los datos lexicográficos de este diccionario muestra que solo se dirige al primer grupo de usuarios. Esta afirmación se apoya en las siguientes razones: 1) tanto el prólogo como la advertencia de uso están escritos en chino, por lo que no podrán servir a los hispanohablantes que tengan dudas sobre el uso de la herramienta; 2) las informaciones gramaticales proporcionadas se refieren exclusivamente a la lengua española; 3) la información fonética sobre el chino está ausente en todo el diccionario. Por lo tanto, *Nueva Era* es un diccionario destinado a usuarios sinohablantes. Estos usuarios poseen un nivel alto de su lengua materna, mientras que su nivel de español puede ser básico, intermedio o incluso avanzado. Además, tienen conocimientos culturales generales, pero carecen de conocimientos culturales en un área extranjera específica. Por último, y en términos generales, son profanos que no tienen amplios conocimientos especializados.

En segundo lugar, este repertorio puede satisfacer las necesidades lexicográficamente relevantes de los usuarios, que surgen en situaciones comunicativas

² Este método ha sido justificado por Fuertes Olivera y Tarp, quienes sostienen que “este método es el único al alcance del investigador para evaluar y caracterizar los diccionarios cuando estos se muestran poco o nada explícitos en lo que se refiere a información sobre sus respectivas funciones” (2008, 81).

y cognitivas. Esto se debe a que: 1) las informaciones semánticas en los artículos sirven principalmente a la recepción de los textos en español; 2) las informaciones gramaticales ofrecidas facilitan la producción del español; 3) las informaciones semánticas, a pesar de que están en chino, también pueden satisfacer las necesidades productivas de los usuarios debido a que estas informaciones les ayudan a confirmar sus sospechas sobre el significado de una palabra española; 4) las informaciones enciclopédicas que están en los apéndices del diccionario (por ejemplo, la lista de elementos químicos o de unidades monetarias) y las notas enciclopédicas de ciertos artículos pueden satisfacer las necesidades cognitivas de los usuarios.

En resumen, a través de la revisión de las informaciones implícitas de *Nueva Era*, se puede decir que esta herramienta tiene dos funciones principales: la comunicativa y la cognitiva. Asimismo, se dirige a usuarios sinohablantes de español que no tienen muchos conocimientos especializados.

4 Léxico especializado en el *outside matter* de *Nueva Era*

Como apuntamos previamente, el *outside matter* suele subdividirse en *front matter*, *middle matter* y *back matter*. El *front matter* se localiza antes de la lista central de palabras (Hartmann y James 1998) y su importancia ha sido señalada por Landau:

Although front-matter articles are seldom read by dictionary users, they are often regarded as important by reviewers, who, faced with the daunting task of examining a 1,600-page book with two or more columns per page, seize on the most conspicuous elements read (2001, 148).

En el *front matter* de *Nueva Era*, están incluidos los siguientes apartados: portada, página de crédito, lista de redactores, índice, prólogo, las advertencias de uso, lista de abreviaturas y un abecedario. Las informaciones relativas al léxico especializado se distribuyen primordialmente en el prólogo y en la lista de abreviaturas.

En el prólogo se señala que este diccionario, además del léxico común, incluye el léxico especializado que proviene de las ciencias naturales (sobre todo, de la medicina, la informática y la ingeniería biológica) y de las ciencias sociales (principalmente, de la economía y el derecho). De esta afirmación se puede deducir que en este repertorio medicina, informática, ingeniería biológica, economía y derecho son las disciplinas que han recibido un tratamiento especial y, por lo tanto, su presencia debería ser más destacada que las otras disciplinas. No obstante, Hong (2020, 183), después de revisar el 5 % de *Nueva Era*, señala que la información del prólogo no corresponde totalmente con las informaciones encontradas en el diccionario, pues derecho, economía e informática tienen una presencia muy reducida en el diccionario. Asimismo, no se encuentra el campo de la ingeniería biológica, sino la biología.

Por su parte, la lista de abreviaturas abarca cinco partes: 1) abreviaturas para las marcas gramaticales; 2) abreviaturas para las marcas diatópicas; 3) abreviaturas para los extranjerismos; 4) abreviaturas para las marcas diacrónicas, diafásicas y diastráticas; 5) abreviaturas para las marcas de especialidad. De acuerdo con el quinto apartado de la lista —es decir, las marcas de especialidad—, en *Nueva Era* se recogen 88 disciplinas. Se puede notar que en la lista ciertas abreviaturas pueden referirse a dos disciplinas diferentes. La aplicación de este método probablemente se debe a que, en ciertas ocasiones, es difícil delimitar el límite exacto entre disciplinas vecinas.

El *middle matter* se refiere a los componentes que pueden insertarse en la lista central de palabras sin formar parte constitutiva de la misma (Hartmann y James 1998,

94). Un ejemplo típico de estos sería las ilustraciones insertadas en el cuerpo del diccionario. En el caso de *Nueva Era*, no se incluyen componentes de este tipo, pero el papel que juegan en la transmisión del conocimiento especializado es indudable. Según Rodríguez y Garriga (2016, 18), las ilustraciones ayudan a la codificación, mejoran la comprensión de determinadas definiciones, en especial las que tienen que ver con la ciencia y la técnica, y favorecen un enfoque onomasiológico del diccionario. Faber et al. también apuntan que “the inclusion of different types of visual representation is extremely helpful in specialized knowledge fields since images enhance textual comprehension and complement the linguistic information provided in other data fields” (2007, 49).

El *back matter* está constituido por las partes que se localizan entre la lista central de palabras y el final del diccionario (Hartmann y James 1998, 12). En el caso de *Nueva Era*, se encuentran principalmente cuatro partes de los apéndices que están relacionadas con el léxico especializado: tabla de numerales, lista de unidades monetarias del mundo, lista de elementos químicos y tablas de pesos y de medidas.

La tabla de numerales incluye informaciones sobre los números cardinales y los números ordinales. Al final de la tabla, se ofrece una lista comparativa entre el número romano y el número arábigo.

En la lista de unidades monetarias se dan varias informaciones: el nombre de la unidad monetaria y el país o zona donde se utiliza dicha unidad monetaria, la abreviatura de la unidad y la fracción monetarias. Dado que es una lista de unidades monetarias del mundo, proporciona informaciones sobre monedas empleadas en diferentes lugares que quizá no sean muy relevantes para los estudiantes chinos de español, tales como Aruba, Bahrein, Islas Solomón, etc. Si bien esta lista podría satisfacer en cierto modo las necesidades cognitivas de los estudiantes que quieren conocer las monedas del mundo de manera sistemática, contiene informaciones no muy relevantes para los usuarios. Consideramos que se podría reducir estas informaciones a las más relevantes para los usuarios como, por ejemplo, las monedas utilizadas en los países hispanohablantes, con el fin de evitar la sobrecarga informativa.

Por su parte, la lista de elementos químicos incluye el nombre, el símbolo, el número y el peso atómicos de 103 elementos químicos (por ejemplo, einstenio, fermio, lantano, neptunio, terbio, etc.). Muchos de los datos de esta lista podrían resultar poco útiles, ya que, tal como se ha mencionado antes, los usuarios de este repertorio son profanos que quizá no posean una gran cantidad de conocimientos especializados y, por lo tanto, no necesitan conocimientos tan específicos como el número y el peso atómicos del lutecio, del mendelevio o del neodimio.

Por último, en las tablas de pesos y de medidas se indican los nombres españoles de las unidades (unidad de longitud, de superficie, de volumen sólido, de volumen líquido y de masa) y los equivalentes chinos correspondientes en el sistema MKS de unidades, así como en el sistema anglosajón de unidades. En cierto modo, estas informaciones pueden reducir el tiempo de consulta de los usuarios cuando se encuentran con problemas en la recepción y producción de las unidades de medidas, puesto que, con la tabla, ellos mismos pueden extraer la información relativa de manera rápida y no necesitan buscar los nombres de las unidades distribuidos en diferentes páginas del diccionario.

En general, la inclusión de ciertas informaciones en los apéndices de *Nueva Era* parece que se basa más en la tradición en vez de en la consideración minuciosa de los usuarios y la función de la herramienta. Las informaciones irrelevantes ocupan innecesariamente el espacio limitado del diccionario que podría ser aprovechado para incorporar datos más útiles para los usuarios.

5 Propuesta

La compilación óptima de un diccionario solo puede realizarse con éxito si se establece claramente la función del diccionario, ya que este es el mejor criterio para incluir determinados tipos de datos (Nielsen 1994, 44-45). En el presente apartado, el primer paso imprescindible lo constituye la delimitación de los aspectos claves respecto a la función del diccionario, es decir, las características de los usuarios y las situaciones extra lexicográficas en las que se pueden hallar. Una vez especificados estos aspectos, se presentará la propuesta sobre el tratamiento de las informaciones sobre el léxico especializado en el *outside matter* de nuestro diccionario.

Los usuarios del diccionario de nuestra propuesta son, principalmente, estudiantes sinohablantes de lengua española, cuyas características pueden especificarse de acuerdo con los parámetros propuestos por Tarp (2008, 137): 1) ¿cuál es la lengua materna del estudiante?; 2) ¿en qué medida domina el estudiante su lengua materna?; 3) ¿en qué medida domina el estudiante la lengua extranjera en cuestión?; 4) ¿qué grado de cultura general tiene el estudiante?; 5) ¿qué grado de conocimientos en el área en cuestión tiene el estudiante en la lengua extranjera?; 6) ¿por qué el estudiante quiere aprender la lengua extranjera en cuestión?; 7) el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera ¿tiene lugar de forma espontánea o consciente?; 8) ¿la lengua extranjera la está aprendiendo dentro o fuera del área de conocimientos en cuestión?; 9) ¿el estudiante tiene contacto con su lengua materna durante el proceso de aprendizaje?; 10) ¿el estudiante usa un libro de texto o un sistema didáctico específico?; 11) ¿el estudiante usa un método didáctico específico?; 12) ¿está el proceso de aprendizaje relacionado con una disciplina específica? Los criterios expuestos aquí se centran en delimitar las características de los usuarios, que son particularmente estudiantes, y difieren en parte de los expuestos en el apartado 3 del presente artículo, pues estos se emplean para describir el perfil de los usuarios de un diccionario en un sentido más amplio.

A partir de las preguntas arriba presentadas, podemos determinar las siguientes características de nuestros usuarios: en primer lugar, son estudiantes sinohablantes que están inmersos en un proceso sistemático de aprendizaje de español en centros educativos —principalmente universidades— de China. Por lo tanto, durante el proceso de aprendizaje tienen contacto directo con su lengua materna, aunque es bastante probable que viajen a un lugar hispanohablante por motivos educativos.

Para ellos, el deseo de aprender el español viene determinado por mero interés o por consideraciones relacionadas con las salidas profesionales. Así pues, los objetivos que se persiguen a la hora de aprender este idioma incluyen completar sus estudios y obtener los títulos académicos correspondientes, poder profundizar en sus estudios en países hispanohablantes o aumentar su competitividad en el mundo laboral.

El método y los materiales didácticos usados dependen de cada profesor. Los usuarios y su nivel de español pueden abarcar desde el A1 hasta el C2 según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa 2002).

Por su parte, el proceso del aprendizaje está ligado básicamente al ámbito de la filología española, aunque también puede estar relacionado con la economía y el comercio internacional, pues, tal como ha indicado Luo (2018, 199), es habitual que las universidades chinas incorporen en el plan de estudios de filología española cursos de comercio internacional como asignaturas optativas para cursos superiores, tomando en consideración el creciente desarrollo de las relaciones económicas y comerciales de los países hispanohablantes con China.

Por último, cabe mencionar que estos usuarios tienen conocimientos culturales generales, pero carecen de conocimientos culturales de los países hispanohablantes.

En lo que atañe a las situaciones extraléxicográficas, el diccionario de nuestra propuesta puede satisfacer las necesidades producidas en las siguientes situaciones: 1) situación de recepción donde existen dificultades sobre la comprensión de los textos en español, es decir, cuando el usuario acude al diccionario con el propósito de solucionar sus dudas sobre el significado de una palabra desconocida; 2) situación de producción donde el usuario tiene que elaborar textos orales o escritos en español, en este caso, el diccionario sirve para ayudarle a confirmar sus sospechas sobre el uso o el significado de una palabra española; 3) situación de traducción donde se presenta la necesidad de traducir textos del español al chino, o viceversa; 4) situación de cognición donde se presentan necesidades de obtener conocimientos especializados de alguna disciplina — por ejemplo, cuando el usuario quiere conocer de manera global el sistema educativo de España o aprender de manera sistemática el nombre de alguna enfermedad frecuente—.

Las informaciones sobre la función y los usuarios a los que va destinado el diccionario deben estar presentes en el prólogo. Además, en esta parte los datos ofrecidos deben guardar coherencia con los datos del cuerpo del diccionario. En el prólogo de *Nueva Era*, se indica que medicina, informática, ingeniería biológica, economía y derecho tienen una presencia destacada en el repertorio; sin embargo, esta afirmación podría orientar a consultas poco fructíferas, puesto que los usuarios con dudas sobre el léxico de estas áreas podrían acudir a este repertorio para solucionar sus problemas cuando, en realidad, el léxico especializado de estas materias (excepto el de la medicina) incluido en el diccionario es limitado.

En el *middle matter* resulta oportuna la inclusión de las ilustraciones para alcanzar un mejor entendimiento acerca de determinado léxico especializado. A la hora de completar las informaciones textuales de los diccionarios con este tipo de informaciones visuales, se pueden seguir los siguientes principios (Mayer 2001, cit. por Díaz y Pandiella 2007, 427): 1) el principio de multimedia, que se basa en usar texto e ilustraciones en vez de texto solamente; 2) el principio de proximidad espacial, que se refiere a ubicar el texto al lado de las ilustraciones correspondientes; 3) el principio de coherencia, que fomenta la eliminación de ilustraciones y textos ajenos al tema; 4) el principio de conocimiento previo, por el que las ilustraciones deben estar adaptadas al nivel del conocimiento previo de la audiencia pretendida.

En cuanto al *back matter* del diccionario, es de desear que los apéndices ofrezcan informaciones especializadas más relevantes para los usuarios. Por ejemplo, la incorporación de informaciones relacionadas con la lingüística y literatura podría ser muy importante, ya que los usuarios, estudiantes universitarios de filología española, tienen que cursar asignaturas sobre la lengua española y la literatura hispanoamericana durante su formación académica. También resultaría útil presentar ciertos conceptos esenciales en el ámbito del comercio internacional, pues, como se ha mencionado con anterioridad, las universidades chinas frecuentemente incluyen asignaturas de comercio internacional entre sus optativas para los cursos superiores de filología española. Además, teniendo en cuenta la alta probabilidad de que estos estudiantes vayan a un lugar hispanohablante por motivos turísticos o educativos, sería de gran ayuda incluir en los apéndices apartados dedicados a presentar conocimientos acerca de los trámites administrativos, los sistemas educativos, las enfermedades frecuentes y los medicamentos comunes de uso cotidiano, etc. La inclusión de estas informaciones, sin duda alguna, podría satisfacer mejor las necesidades de los usuarios que la inclusión de, por ejemplo, el número o el peso atómicos de un elemento químico.

6 Conclusión

A través del análisis del léxico especializado distribuido en el *outside matter* de *Nueva Era*, se observa, por un lado, que este diccionario no hace referencia de manera explícita ni a sus usuarios y ni a las funciones que pretende cumplir. Por otro lado, existen ciertos problemas que podrían constituir un reto a la hora de garantizar la calidad del diccionario como, por ejemplo, el hecho de que la información dada en el prólogo no corresponda totalmente con la del cuerpo del diccionario y la inclusión en el *back matter* de cierta información que resultaría irrelevante para los usuarios. No obstante, debemos subrayar que los resultados de este análisis no se traducen en una crítica de la obra estudiada, sino en un punto de partida y de apoyo para la propuesta.

En la fase previa a la elaboración del diccionario es fundamental determinar su función y sus usuarios; esta información también debe estar incluida en el prólogo del diccionario. En la explicación del léxico especializado, las ilustraciones constituyen un recurso complementario importante. Además, Tarp (2015b, 191) ha señalado que la calidad de los datos lexicográficos incluidos en los diccionarios no se puede evaluar basándose únicamente en la corrección de estos datos, sino relacionándolos con las necesidades específicas que un usuario concreto puede experimentar en determinadas situaciones. En el caso de un diccionario bilingüe destinado a estudiantes sinohablantes universitarios que están inmersos en un proceso sistemático de aprendizaje de la lengua española, es de gran utilidad incluir en los apéndices datos que resulten más relevantes para ellos como, por ejemplo, información sobre los sistemas educativos de los países hispanohablantes, las enfermedades frecuentes o los medicamentos comunes de uso cotidiano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azorín Fernández, D. y Martínez Egidio, J. J. (2010). Sobre la utilidad de los diccionarios monolingües de aprendizaje (DMA) para estudiantes de ELE. En Stefan Ruhstaller y M.^a Dolores Gordón Peral (eds.), *Diccionario y aprendizaje del español* (pp. 89-132), Bern: Peter Lang.
- Bugueño Miranda, F.V. (2007). O que é macroestrutura no dicionário de língua? En A.N. Isquierdo y I.M. Alves (eds.), *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia* (pp. 261-272). São Paulo: Editora UFMS/ Humanitas.
- Bugueño Miranda, F.V., Zanatta, F. (2010). Problemas medioestruturais em dicionários semasiológicos do português. *Lusorama*, 83-84, 80-97.
- Campos de Borba, L. y Bugueño Miranda, F. V. (2012). Análise de cinco dicionários semasiológicos de língua espanhola: a correlação entre o Front Matter e a Macro- e Microestrutura. *Extensio: Revista Eletrônica de Extensão*, 9(14), 32-43. <http://dx.doi.org/10.5007/1807-0221.2012v9n14p32>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte e Instituto Cervantes.
- Díaz, L. y Pandiella, S. (2007). Categorización de las ilustraciones presentes en libros de texto de Tecnología. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 16(2), 424-441.
- Faber, P., León Araúz, P., Prieto Valasco, J. A. y Reimerink, A. (2007). Linking images and words: the description of specialized concepts. *International Journal of Lexicography*, 20, 39-65.
- Fernández Sevilla, J. (1974). *Problemas de lexicografía actual*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Fuertes Olivera, P.A. y Tarp, S. (2008). La teoría funcional de la lexicografía y su consecuencia para los diccionarios de economía del español. *Revista de lexicografía*, 15, 75-95.

- Gelpí, C. (2003). El estado actual de la lexicografía: los nuevos diccionarios. En A. María Medina Guerra (coord.), *Lexicografía española* (pp. 307-332), Barcelona: Ariel.
- Haensch, G. (1997). *Los diccionarios del español en el umbral del siglo XXI*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Hartmann, R.R.K. y James, G. (1998). *Dictionary of Lexicography*. Londres/ Nueva York: Routledge.
- Hong, L.L. (2020). *Léxico de especialidad en Nueva Era: Gran diccionario español-chino*. [Tesis doctoral]. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Landau, S.I. (2001). *Dictionaries: The Art and Craft of Lexicography*. Cambridge: University Press.
- Luo, H.Y. (2018). Unos pensamientos sobre los contenidos de las asignaturas de economía, comercio y lengua española. *Zhishi wenku*, 20, 199-205.
- Mayer, R. (2001). Using Illustrations to promote Constructivist Learning from Science text. En J. Otero, J.A. León y A.C. Graesser (Eds.), *The Psychology of science text Comprehension* (pp. 333-356). Mahwah: Erlbaum.
- Nielsen, S. (1994): *The Bilingual LSP Dictionary. Principles and Practice for Legal Language*. Tubinga: Gunter Narr Verlag.
- Nielsen, S. (2009): *The Evaluation of the Outside Matter in Dictionary Reviews*, *Lexikos*, 19, 207-224.
- Porto Dapena, J.A. (2002). *Manual de técnica lexicográfica*. Madrid: Arco/Libros.
- Rey-Debove, J. (1971). *Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*. The Hague-París: Mouton.
- Rodríguez, F. y Garriga, C. (2016). Ilustraciones de la ciencia en la lexicografía española. En M. De Beni (Ed.), *Ciencias y traducción en el mundo hispánico* (pp. 301-331). Mantua: Universitas Studiorum Editrice.
- Sun, Y.Z. (2008). *Nueva Era: Gran diccionario español-chino*. Pekín: The Comercial Press.
- Tarp, S. (2005). The pedagogical dimension of the well-conceived specialised dictionary. *Ibérica*, 10, 7-21.
- Tarp, S. (2008). *Lexicography in the borderland between knowledge and NonKnowledge. General Lexicographical Theory with Particular Focus on Learner's Lexicography*. Tubinga: Max Niemeyer Verlag.
- Tarp, S. (2013). Necesidad de una teoría independiente de la lexicografía: El complejo camino de la lingüística teórica a la lexicografía práctica. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 56, 110-154.
- Tarp, S. (2015a). La teoría funcional en pocas palabras. *Estudios de lexicografía*, 4, 31-42.
- Tarp, S. (2015b). On the disciplinary and functional status of economic lexicography. *Ibérica*, 29, 179-200.

ELE para sinohablantes universitarios: aproximación desde valores no objetivos de los dativos en español

Zhou Jie
Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai
Universidad de León

1 Introducción

La diversidad en la enseñanza es una cuestión importante a la hora de enfrentarse al español como lengua extranjera (en adelante, ELE). Por ejemplo, el español con fines específicos surge a medida que consideramos la variedad de situaciones y contextos en los que existe comunicación especializada o profesional. De acuerdo con el ámbito de especialidad, aparecen disciplinas como español de los negocios, español del turismo, español jurídico, español de las ciencias de la salud, etc. De hecho, a la hora de impartir estas materias, lo primero que debemos considerar es el perfil del alumno y, a partir de ahí, fijar el objetivo de la enseñanza y elaborar nuestro plan curricular. Asimismo, es necesario adaptar nuestra enseñanza a los niveles cognitivos y las competencias de origen y meta que puedan tener los alumnos. Por ello, también existen clases diversas como español para inmigrantes, español para futbolistas, español para sinohablantes, etc. En el presente trabajo nos centraremos en un caso especial, el español para sinohablantes universitarios; sin embargo, no nos referiremos a clases organizadas en España para estudiantes chinos, sino a clases impartidas en China, en concreto, en las escuelas superiores.

Debido a factores históricos, en el siglo pasado China necesitaba formar talentos especializados en lenguas extranjeras para fines diplomáticos, por lo que las universidades empezaron a establecer carreras de filologías extranjeras. Concretamente, el español en China ha experimentado grandes cambios a lo largo de los años y, actualmente, existen unas cien universidades que imparten cursos de español como carrera universitaria.

No obstante, la enseñanza de español para estudiantes sinohablantes universitarios supone un caso diferente al de ELE en las academias. En primer lugar, el perfil de los alumnos de español en las universidades chinas se puede definir de la siguiente manera: son estudiantes adultos bien educados, que suelen utilizar métodos de aprendizaje analíticos. Por ello, su nivel cognitivo y su entorno de estudio nos conducen a configurar un plan distinto de enseñanza. En segundo lugar, su objetivo de aprendizaje no es el mismo que el de cualquier otro discente de las academias de lenguas. Ello se debe al propio objetivo del alumno y la meta de formación de las universidades. En la mayoría de los casos, la meta no se circunscribe a lograr la comunicación, sino que radica en alcanzar el nivel nativo dentro de lo posible y dominar una introspección lingüística, es decir, una observación interior de sus propios actos comunicativos para mayor adquisición de la lengua. Por eso, y a pesar de lo específico o complicado de algunos temas, consideramos imprescindible englobarlos en nuestra aula de ELE.

En la presente investigación nos aproximamos a esta cuestión desde los valores no objetivos de los dativos en la lengua española para así mejorar su enseñanza con esta clase de alumnado. En primer lugar, llevaremos a cabo un repaso de diferentes aspectos gramaticales relacionados con los dativos en español, así como su contraste con la lengua origen de los estudiantes, el chino. Tras ello, revisaremos algunos manuales de ELE con el objetivo de analizar cómo se aborda la enseñanza de este rasgo gramatical.

Por último, plantearemos algunas pautas para trabajar los dativos no objetivos en el aula de ELE con estudiantes sinohablantes.

2 Reflexión gramatical

2.1 Estructura argumental

Siendo núcleo de un enunciado, el verbo finito, en cuanto categoría gramatical, se encuentra capacitado para estar rodeado de varios complementos. El argumento o actante es el participante que interviene en la noción predicativa: “Se llama estructura argumental o valencia de un predicado al conjunto (ordenado o no) de sus argumentos” (RAE-ASALE 2009, §1.12i). En otras palabras, la estructura argumental es el conjunto de elementos con los que debe combinarse para formar una oración: “Cada argumento expresa una cierta forma de relacionar un objeto o una persona con la acción o el evento descrito por el verbo” (Romero Morales 2008, 11). Sintácticamente, a la hora de combinarse con el verbo dentro de la frase, los argumentos satisfacen una función, tales como sujeto, complemento directo (CD), complemento indirecto (CI), entre otros. Semánticamente, el verbo asigna un papel a cada sintagma nominal concerniente según sus relaciones de significación, que puede ser agente, paciente, tema, experimentador, instrumento, destinatario, origen, entre otros.

El verbo es, indudablemente, el núcleo de una oración, pero no todos ellos son de la misma naturaleza ni comparten el mismo grado de familiaridad: “Dado su papel central, todo verbo condiciona o selecciona no solo el número y tipo de sus complementos sintácticos, sino también el papel semántico que ha de asumir cada función en cada esquema en el que interviene” (Gutiérrez Ordóñez 1999, 1858). No todos los verbos necesitan los mismos argumentos para construir oraciones correctas y con sentido completo. Atendiendo al número de las funciones sintácticas que requieran, los verbos se pueden dividir en ceroargumentales, monoargumentales, biargumentales y triargumentales.

En algunas estructuras triargumentales se observan argumentos que se caracterizan por desempeñar un papel semántico no central en la predicación. Gutiérrez Ordóñez (1999) clasifica los verbos con tres argumentos en dos tipos: esquemas triactanciales (o triargumentales) propios y esquemas triactanciales impropios.

Un verbo de ‘transferencia’ o ‘moción’ prefigura esquemas en los que ha de aparecer un sintagma CI caracterizado normalmente por la función semántica ‘origen’ o ‘meta’. El esquema abstracto más usual sería, representado por medio de indefinidos el siguiente: “alguien (algo) – verbo – algo – a alguien” (Gutiérrez Ordóñez 1999, 1880), como en (1).

- (1) *Envió un salmón ahumado a sus amigos*

Las correspondencias entre la estructura argumental y la sintáctica se pueden manifestar de la siguiente forma:

SUJETO	NÚCLEO PREDICATIVO	CD	CI
agente	proceso agentivo	tema	destinatario o meta
<i>él (forma cero)</i>	<i>envió</i>	<i>un salmón ahumado</i>	<i>a sus amigos</i>

Tabla 1. Estructura argumental del ejemplo (1)

La tabla 1 nos informa de que la estructura argumental del verbo *enviar* esboza tres elementos obligatorios, a saber, el agente, el tema y el destinatario, que desempeñan el sujeto, el CD y el CI, respectivamente, a nivel sintáctico. La ausencia de cualquiera de los tres argumentos conducirá a que la frase sea anómala, cuando no es posible recuperar su referencia de acuerdo con el contexto. Sin embargo, existe un número abundante de verbos con los que puede aparecer un CI, pese a que el último no se halle prefigurado en la estructura argumental; los siguientes ejemplos ilustran esta situación.

- (2) a. Les asaré un pollo a los invitados
b. Asaré un pollo
- (3) a. María le robó el dinero a Juan
b. María robó el dinero

La primera frase de (2) y (3) sigue el esquema de “sujeto – núcleo predicativo – CD – CI”, compartiendo la misma estructura sintáctica con (1); sin embargo, es obvio que se puede quitar el CI de la frase (a) sin que quede afectada la gramaticalidad (2b y 3b), ya que no toda la información que acompaña a un verbo es imprescindible y de la misma naturaleza. Por lo tanto, en la valencia de estos verbos solo se prefiguran dos argumentos y su esquema abstracto, representado por medio de indefinidos, sería: “alguien (algo) – V – algo”. Por esta razón, podemos considerar (2a) y (3a), a pesar de su similitud sintáctica con (1), como esquemas biactanciales a los que se les ha añadido artificialmente un elemento semánticamente no argumental. Este esquema se encuentra, normalmente, en predicados de ‘preparación’, ‘creación’, ‘destrucción’ entre los que se incluyen verbos como *preparar, guisar, cocinar, comer, hacer, pintar, dibujar, copiar, anotar, alegrar, aliviar, adornar, coser, lavar, afeitarse, arreglar, reparar, poner, pegar, romper, destruir, encontrar, gastar, agotar, abrir...* (Gutiérrez Ordóñez 1999, 1883).

Para diferenciar los dos esquemas anteriores, llamaremos a la estructura de verbos como *enviar* “esquemas triactanciales propios” mientras que aquellos como los de los ejemplos (2) y (3) serán “esquemas triactanciales impropios”. Conforme a Alonso-Cortés (2008, 45), si denominamos a los tres argumentos de un verbo x, y, z , entonces la relación funcional (F) del esquema triactancial propio sería: $F_3(x, y, z) = \{ \langle x, y, z \rangle | x, y, z \neq \emptyset \}$. Por su parte la del esquema impropio se podría interpretar de la siguiente forma: $F_3(x, y, z) = \{ \langle \langle x, y \rangle z \rangle | x, y, z \neq \emptyset \}$.

Al contrario que los argumentos, los adjuntos son modificadores opcionales y no previstos en el significado del predicado. La distinción entre argumentos y adjuntos refleja el hecho de que hay elementos que obligatoriamente deben expresarse en la oración y elementos que aparecen solo de manera opcional (Romero Morales 2008, 21).

- (4) a. Ellos dieron el libro a María
b. *Ellos dieron el libro
- (5) a. Le reparó el coche a María
b. Reparó el coche

A nivel sintáctico, *María* es el CI del verbo *dar* y *reparar* en (4) y (5), respectivamente. Su función consiste en completar el contenido del predicado. Los dos CI cumplen el mismo papel sintáctico, pero partiendo solo de la sintaxis no podemos dar respuesta a por qué la ausencia del CI tendrá repercusiones distintas sobre los dos ejemplos. En otras palabras, si desaparece el CI en (4b) el resultado será agramatical, mientras que, de la misma operación ejercida sobre (5b), se obtiene una secuencia

correcta. Si tratamos de explicar este fenómeno desde la perspectiva de la estructura argumental, la estructura temática del verbo *dar* en (4a) se puede interpretar como *dar*: <agente, tema, destinatario>, mientras que la de *reparar* es: *reparar*: <agente, tema>. De este modo, *María* en (4a) resulta un elemento pedido en la acción que realiza el verbo *dar*, mientras que *María* en (5a) es un adjunto, cuya aparición es opcional. Podemos observar que el tipo (4a) corresponde a lo que llamamos esquemas triactanciales propios mientras que (5a) es un ejemplo de los esquemas triactanciales impropios. Siguiendo a Gutiérrez Ordóñez (1999), el CI de los esquemas propios lo denominamos “complemento indirecto argumental / seleccionado” (CInd¹) y el de los impropios será un “complemento indirecto no argumental / no seleccionado” (CInd²). Entre ellos, el CInd² constituye nuestro principal objeto de investigación en lo que sigue y nuestro planteamiento didáctico se basará en un análisis al respecto entre chino y español.

2.2 El concepto de CI y dativo

El análisis del dativo ha ocupado un lugar marginal en los estudios de español debido a la confusión existente respecto de los conceptos concernientes. Por esta razón, vemos indispensable aclarar algunas definiciones antes de adentrarnos en la investigación e indicar la perspectiva que adoptaremos durante el desarrollo del presente trabajo.

A lo largo de la historia, el principal criterio para determinar la función de CI consistía en la correspondencia con el latín: la palabra *X* es CI porque en latín iría en dativo o comparte los mismos valores semánticos con el dativo latino. Sin embargo, en el panorama actual general de los estudios gramaticales sobre la función sintáctica del CI observamos el intento de distinguirlo de los denominados dativos.

El procedimiento más extendido entre las lenguas del mundo para señalar tanto la función sintáctica como la relación semántica de los argumentos con el verbo es por medio del sistema de casos o declinaciones (Romero Morales 2008, 12). El término dativo procede de la categoría gramatical caso del latín que tiene asignada la misión, a través de la flexión morfológica, de indicar la función sintáctica representada por el sintagma al que pertenece y asociarse a determinados contenidos generales (agente, paciente, destinatario, beneficiario...). En la evolución del latín al romance, esta flexión morfológica de sustantivos y adjetivos fue sustituida por las estructuras sintácticas. Más tarde, la aparición de nociones funcionales como la de complemento indirecto conllevó una ruptura conceptual, ya que esto revela que los gramáticos ya habían dejado de estudiar el CI desde el punto de vista léxico para pasar a abordarlo desde la perspectiva de la sintaxis. De acuerdo con lo dicho, la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (en adelante, *NGLE*) define así el CI:

Se llama tradicionalmente COMPLEMENTO INDIRECTO u OBJETO INDIRECTO la función sintáctica desempeñada por los pronombres átonos de dativo y por los grupos preposicionales encabezados por la preposición *a* que designan el receptor, el destinatario, el experimentador, el beneficiario y otros participantes en una acción, un proceso o una situación (RAE-ASALE 2009, §35.1a).

Según Gutiérrez Ordóñez (1999, 1890), el nuevo cambio no significó la desaparición de los términos tradicionales, que ahora pasan a ser variantes denominativas de las correspondientes funciones sintácticas, por lo cual se contemplaba un uso indiferente de los términos complemento indirecto y dativo. No obstante, dentro

de la noción de los tradicionales dativos se incluyen dos valores: uno objetivo y otro marginal. Algunos investigadores utilizan el nombre de CI o dativo para referirse tanto a la función objetiva como a la no objetiva, mientras que los tradicionales valores marginales (ético, posesivo, de interés) se asocian indisolublemente al término dativo. Así pues, la escuela funcionalista (Alarcos 1994; Gutiérrez Ordóñez 1977-78) establece una división tajante entre CI y dativo, considerando que existe una oposición entre dichos dos conceptos. Gutiérrez Ordóñez (1999, 1860) resume esta situación en la Tabla 2.

DATIVOS	
dativos objetivos o complementos indirectos	dativos de interés ¹

Tabla 2. División de dativos según la escuela funcionalista (tomado de Gutiérrez Ordóñez 1999, 1860)

Nuestra postura, como veremos, coincide con Porto Dapena (1994). Insistimos en que todos los CI son dativos, pero no todos los dativos son CI. Los CI se pueden denominar con el término tradicional *dativo*, porque tienen una relación sintáctica con otras funciones de la frase; en cambio, dentro del amplio concepto de *dativo* hay valores marginales que no son exigidos por el propio verbo. Basándonos en lo expuesto en las líneas precedentes, proponemos la Tabla 3, en la que exponemos el planteamiento para la distinción entre el concepto del CI y el dativo que manejaremos en nuestro trabajo. Clasificamos los valores del dativo como clase general en dos tipos, los objetivos y los no objetivos. Dentro de los objetivos, se encuentran los complementos indirectos de los esquemas triactanciales propios, o sea, el CInd¹. Los no objetivos, que constituyen nuestro objeto de estudio, están formados por los CInd² y los dativos superfluos.

D A T I V O S	Dativos objetivos	Complemento indirecto argumental (CInd ¹)	/	Ellos dieron el libro <i>a María</i> .
	Dativos no objetivos	Complemento indirecto no argumental (CInd ²)	Dativo de interés ²	<i>Le preparó un pastel a María.</i>
			Dativo de posesivo	<i>Le lavó la cara al niño.</i>
			Dativo locativo	<i>María le echó agua a la leche.</i>
		
		Dativos superfluos ³	Dativo concordado	Los camelleros <i>se</i> comían el sol y <i>se</i> bebían la arena por hallarla.
	Dativo no concordado		No <i>me</i> deis regalos a todos los concursantes.	

Tabla 3. División de dativos

¹ Bajo la denominación “dativos de interés” se incluyen todos los valores no objetivos.

² En este trabajo aceptamos el punto de vista de RAE-ASALE (2009), que considera el dativo de interés como un subtipo de los valores no objetivos de los dativos.

³ Optamos por la denominación de Bello (1988 [1847]), que es aceptada por Gutiérrez Ordóñez (1999) y Romero Morales (2008).

2.3 Caracterización semántico-sintáctica de los dativos no objetivos

Como hemos visto, el CInd² se caracteriza por ser un elemento que no es propiamente argumental, pero la sintaxis permite integrarlo en el predicado como los demás componentes que el verbo selecciona y darle argumentalidad. No es requerido por la estructura argumental prefigurada del verbo y al integrarse suele desempeñar un papel semántico no central del predicado, por lo que su ausencia no afecta la gramaticalidad del enunciado. Los dativos superfluos también forman parte de los dativos no objetivos. Si son importantes sus semejanzas con el CInd², mucho más lo son las divergencias, pese a que la *NGLE* incluye ambas partes dentro del mismo apartado del CInd² (2009, §35.2). La realización sintáctica del CInd² es prácticamente igual al CInd¹, por lo que no resulta tan fácil como se esperaba la distinción entre argumento y adjunto. En consecuencia, es absolutamente indispensable para nosotros comprender las diferencias entre argumento sintáctico y argumento semántico, o sea, entre la estructura argumental sintáctica y la semántica. Partiendo de este punto de vista, intentaremos establecer una división clara entre los CInd¹, CInd² y los dativos superfluos.

A diferencia del llamado dativo de interés (DI, en adelante) que define Sánchez (1972) y Maldonado (1994), el que mencionamos aquí se cuenta entre los CInd². En este trabajo nos referimos al dativo que hereda el tradicional *dativus commodi* o *incommodi* de las gramáticas latinas. Designa, como se ve, el individuo que se ve beneficiado por alguna acción, pero también puede referirse a quien resulta perjudicado por ella (RAE-ASALE 2009, §35.7b).

- (6) a. Preparó un pastel
b. Preparó un pastel *para* María
c. *Le* preparó un pastel *a* María
- (7) a. Preparó un pastel envenenado
b. Preparó un pastel envenenado *para* María
c. *Le* preparó un pastel envenenado *a* María

De acuerdo con los ejemplos (a), el verbo *preparar* posee dos argumentos en su valencia que designan, respectivamente, el agente de la acción y la cosa que prepara. No obstante, en los ejemplos (c) ese verbo aparece con el tercer participante, el grupo preposicional *a María* y el pronombre dativo *le*, que lo duplica. El CI indica la persona que sale beneficiada o perjudicada por la acción verbal. La no presencia del CI *María* no afectará la gramaticalidad de la frase y, semánticamente, la estructura (c) equivale a la (b) a grandes rasgos, que añade, en base a la (a), un adjunto o, en otras palabras, un complemento circunstancial: *para María*. De esta manera, en la valencia sintáctica de *preparar* en los ejemplos (c) se localizan tres argumentos: el agente, el tema y el beneficiario. El último, siendo un CInd², se ha incorporado en la sintaxis a la valencia verbal, mientras que, semánticamente, no está seleccionado, por lo cual se observa la no correspondencia entre la valencia sintáctica y la semántica. Hay que mencionar también que, ya que el beneficiario aparece en una construcción dativa, debe ir precedido siempre por la preposición *a*, en lugar de grupos preposicionales con *para*.

El dativo posesivo o simpatético se cuenta entre los CInd² más utilizados y se interpreta como un CI de posesión⁴. El español expresa a menudo el poseedor mediante

⁴ Es preciso señalar que no todos los dativos posesivos se amoldan enteramente a la distinción entre CInd¹ y CInd², debido a que algunas veces se utilizan con verbos que se caracterizan por seleccionar un CInd¹ (*Me duelen los oídos*) y otras, con predicados que no los seleccionan (*Te brillan los ojos*). En este apartado abordamos la cuestión de los dativos posesivos que no son argumentales semánticamente.

pronombres átonos de dativo en concurrencia con frases nominales que contienen artículos u otros determinantes:

(8) *Le lavó la cara al niño*

(9) *Le rompió la ventana al auto*

(10) *Te brillan los ojos*

La ausencia de las partes en cursiva en (8-10) no afectará a la gramaticalidad de las cláusulas, lo que prueba el carácter no argumental de dichos dativos. Como hemos visto en el apartado anterior, los clíticos sirven como un capacitador que integra los elementos extraargumentales, complementos del nombre en estos casos (*la cara de...*, *la ventana de...*, *los ojos de...*), como constituyentes dominados por el verbo, de tal manera que el poseedor se ha incorporado en la valencia sintáctica desempeñando el papel de CI. Siendo característica propia de los CInd², se observa también la no correspondencia entre la valencia sintáctica y la semántica, porque el poseedor no está seleccionado por la estructura temática.

Como se ha podido apreciar, la noción semántica del CInd² es muy amplia. Nuestro estudio se concentra en el DI y el posesivo. Por el mecanismo de incorporación, se observan las posibilidades de paráfrasis entre construcciones preposicionales y secuencias de CI. Proporcionamos algunos ejemplos de otras clases semánticas de dativos, con el fin de dar una idea más o menos completa del panorama general del significado de los CInd². Al igual que el DI y el posesivo, en el paso a la construcción de CI se producen cambios de forma: la preposición originaria es sustituida por *a* y aparece obligatoriamente el clítico dativo *le(s)* ante el verbo.

(11) a. Exigió una explicación del empleado
b. Le exigió una explicación al empleado (Origen)

(12) a. María echó agua en la leche
b. María le echó agua a la leche (Locativo)

(13) Al coche le faltan dos ruedas (Suficiencia)

Entre los valores no objetivos de los dativos en español, aparte del CInd², se encuentran también los dativos a los que Bello (1988) apellida, magistralmente, superfluos. Basándose en criterios de forma y función, Gutiérrez Ordóñez (1999, 1900) diferencia dos tipos distintos: los dativos concordados⁵ y los no concordados⁶. El dativo concordado, también conocido como “dativo aspectual”, se caracteriza por concordar siempre en número y persona con el sujeto de la oración y, a diferencia de otros casos, el pronombre de dativo concordado sigue la forma de los pronombres reflexivos (*me, te, se, nos, os, se*) como se observa en los siguientes ejemplos:

(14) *Nos* leímos toda la prensa de la Comunitat de los últimos tres años

(15) Los camelleros *se* comían el sol y *se* bebían la arena por hallarla

⁵ Existen varias denominaciones; en RAE-ASALE (2009, §37.5v), por ejemplo, recibe el nombre de “dativo aspectual”.

⁶ Se llama también “dativo ético” como veremos en la siguiente sección.

Se advierte que el dativo aspectual *nos* concuerda en número y persona con el sujeto de la oración *nosotros* en el ejemplo (14), mientras que *se* con *los camelleros* en el ejemplo (15). Sin embargo, con respecto al carácter argumental, se observa una gran diferencia entre el dativo concordado y los dos dativos que mencionamos en las líneas precedentes. Por una parte, la estructura temática de *leer* en (14) es: *leer* <agente, tema>, mientras en el plano sintáctico aparecen el sujeto (*nosotros* en forma cero), el verbo *leer* y el complemento directo *la prensa de la Comunitat de los últimos tres años*. Esto demuestra que la adición del dativo concordado no supone la incorporación en la estructura argumental del verbo, porque, como hemos visto, el pronombre *nos* no desempeña ningún papel semántico ni sintáctico de la valencia del predicado y se trata de un elemento extraoracional. Por otra parte, los dativos concordados no constituyen una función referencial y solamente conforman una función pronominal. No es posible doblar el pronombre del dativo concordado *nos* y reescribirlo con un grupo preposicional, como ocurre con los CInd², lo que prueba su falta de valor anafórico y que es un elemento extraoracional. Con el término “superfluo” y según las características arriba indicadas, se entiende que los dativos aspectuales, al igual que el CInd², son opcionales en la formación de una cláusula. No es que no aporten ningún aspecto al mensaje, sino que su eliminación no desfigura la representación del acontecimiento y su aparición sirve para dar una mayor implicación al sujeto.

El dativo no concordado o el dativo ético es la segunda clase que se encuentra dentro de los elementos que, tradicionalmente, se han considerado dativos pero que quedan excluidos del CI. De acuerdo con la RAE-ASALE (2009, §35.7r), se suele denominar dativo ético al pronombre átono no reflexivo que modifica al verbo señalando al individuo que se ve afectado indirectamente por la acción que aquel denota.

(16) No *me* deis regalos a todos los concursantes

(17) Si el niño no *te* come, dale queso a las finas hierbas

En primer lugar, los pronombres *me* y *te* no concuerdan en número y persona con los sujetos de las oraciones, que son *vosotros* y *el niño*, respectivamente, en (16) y (17). Además, al igual que el dativo aspectual, siendo un subtipo de los dativos superfluos, esos clíticos tampoco satisfacen ningún papel sintáctico ni semántico dentro de la frase. Lo aclaramos a partir de la primera cláusula: la estructura temática de *dar* en (16) es *dar*: <agente, tema, destinatario> y, a nivel sintáctico, solo se prefiguran el sujeto (*vosotros* en forma cero), el verbo *dar*, y el CI *todos los concursantes*. Junto con la imposibilidad de doblarse con una frase preposicional encabezada por *a*, se comprueba que *me* no se ajusta a la definición de CI y resulta imposible buscarle una ocupación tanto en la sintaxis como en la estructura temática. De hecho, el “yo” no es perteneciente a la propia acción⁷ y solo constituye un participante del discurso, un elemento extraoracional cuyo uso depende de la actitud subjetiva del hablante. La adición del pronombre *me* solamente ayuda a poner de manifiesto que la acción de ‘dar regalos a todos los concursantes’ afecta “a mí”. De manera similar a la primera frase, la segunda utiliza *te* para señalar que el “tú” se ve afectado por la acción de ‘el niño no come’ y el pronombre dativo no posee valor anafórico ni carácter argumental. Ya que los dativos éticos se utilizan normalmente para representar en la oración a uno de los

⁷ Nos referimos a que el “yo” no es ni agente, ni tema, ni destinatario del verbo *dar* y no participa en persona en la realización de la acción.

participantes en el acto de habla, la tercera persona es poco frecuente, aunque perfectamente admisible desde el punto de vista gramatical.

2.4 Análisis contrastivo entre chino y español

A partir de todo lo señalado en los apartados anteriores, el objetivo de este trabajo es realizar un análisis sobre la novela *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez y sus dos versiones chinas (Gao 1984; Huang, Shen y Chen 1991), a fin de detectar cómo se expresan en chino los dativos no objetivos de español. De esta manera se busca analizar las semejanzas y disparidades entre las dos lenguas. Dado el límite de extensión, nos limitaremos a mencionar los resultados obtenidos a partir de la comparación.

Por un lado, la lengua china no dispone de la capacidad de incorporación o, en otras palabras, es imposible integrar un complemento circunstancial al dominio del predicado. Por lo tanto, en chino no existe una forma correspondiente al dativo para referirse a dichos contenidos semánticos. Hablando de los benefactivos, en chino se suelen emplear las preposiciones 给 (*gěi*), 为 (*wèi*) o 替 (*tì*) para introducir a los beneficiarios y, en lo referente a los poseedores, los adjetivos posesivos.

Por otro lado, los dativos superfluos constituyen un fenómeno característico de la lengua española. A pesar de las semejanzas con los CI, se advierten también claras diferencias entre ellos. En efecto, a diferencia del CI, el dativo aspectual y el ético no desempeñan ni papel sintáctico ni semántico dentro de la frase, porque son elementos extraoracionales, cuyo empleo solamente refuerza el valor enfático y afectivo. De acuerdo con el resultado de nuestro estudio, estos dos dativos formalmente no existen en el chino. Dada la singularidad del dativo aspectual, los traductores, al tratar estos clíticos, optan por obviarlos, ya que resulta de gran dificultad encontrar una forma adecuada en chino. Además, la ausencia de estos pronombres no afecta la integridad de la información. No obstante, por lo que se refiere al dativo no concordado, a fin de mostrar que el hablante se ve afectado indirectamente por la acción, los sinohablantes a veces recurren a una forma expresiva que tiene una función similar al dativo ético: utilizan la preposición 给 (*gěi*) más el individuo afectado, aunque en la mayoría de los casos aparece representada junto con la primera persona, en un intento de mostrar las connotaciones afectivas.

En resumidas cuentas, formalmente los dativos no objetivos en español, tanto los CInd² como los dativos superfluos, son fenómenos que no existen en el idioma chino. No obstante, con excepción del dativo aspectual, contamos con algunos medios expresivos que comparten la misma función que los dativos no objetivos.

3 Revisión de materiales de ELE

En el presente apartado revisaremos algunos materiales de ELE, tanto programas como manuales, a fin de conocer qué enseñar con respecto a los dativos no objetivos. Obras fundamentales en el campo de la enseñanza de español, como el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (en adelante, *PCIC*) (2007) y el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (*MCER*) (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2002), favorecerán en cierta medida conocer las expectativas de profesores y aprendices con respecto al tema abordado. En primer lugar, consultamos la escala global establecida por el *MCER* y, en ella, se observa que uno de

los criterios que distingue el nivel C del B consiste en saber diferenciar los pequeños matices de significado en la expresión y ser capaz de reconocer los sentidos implícitos de un texto complejo. Por esta razón, como la función sintáctica que constituye el objeto de nuestra investigación sirve para enriquecer el contenido semántico y da lugar a cambios de matices dentro de la frase, podemos aplicar nuestro estudio a discentes que poseen un nivel C.

Además del *MCER*, acudimos a la propuesta que hace el *PCIC* para la enseñanza del CInd² y los dativos superfluos. Según estipula esta obra, se recomienda impartir la noción semántica de posesión del CI en el nivel A2. Por su parte, el CInd¹ y el dativo aspectual o concordado⁸ se cuentan entre los contenidos de la competencia gramatical del C1 mientras que el dativo ético se incorpora en el nivel C2. No obstante, en el *PCIC* no se especifica en qué nivel se necesita aprender el DI⁹.

A2	<ul style="list-style-type: none"> ● Anteposición de la preposición <i>a</i>: <i>He escrito una postal a mis padres.</i> ● Pronombres personales de OI ● Dativos de recepción o destino: <i>Te doy los ejercicios a ti.</i> ● Dativos de separación: <i>Robaron la cartera a muchas personas.</i> ● Dativo posesivo: <i>Le rompieron las gafas a Ana.</i>
C1	<ul style="list-style-type: none"> ● Reduplicación del OI: restricciones. <i>Dieron la niña a una familia catalana.</i> ● Dativo de interés: la forma pronominal exige un OD delimitado; la no pronominal admite, pero no exige, un OD delimitado. <i>Me comí un pollo. / *Me comí pollo. Comí un pollo. / Comí pollo.</i>
C2	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Le por les</i> en estructuras con reduplicación (uso popular): <i>No le tiene miedo a los fantasmas.</i> ● Dativo ético: <i>No me duerme bien.</i>

Tabla 4. Dativos en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (12.2.3 Objeto indirecto)

Por otro lado, también revisamos las unidades didácticas de ciertos manuales de ELE con respecto a la enseñanza de los dativos no objetivos. Optamos por revisar los libros escritos por autores tanto chinos como españoles, a fin de establecer las ventajas respectivas y evitar los defectos detectados en nuestro planteamiento didáctico. A este respecto, son escasos los materiales didácticos que incluyen este tema en los contenidos gramaticales, probablemente por tratarse de un tema sumamente específico. Concretamente, los manuales que hemos revisado son *Vuela* (Equipo didáctico de AnayaELE 2006), *Mañana* (Equipo didáctico de AnayaELE 2003) y *Sueña* (Equipo didáctico de AnayaELE 2007), del Grupo Anaya; *Nuevo Prisma* (Equipo Nuevo Prisma 2012) de la editorial Edinumen; *Español ELElab* (Universidad de Salamanca 2013a y 2013b), elaborado por la Universidad de Salamanca; y un libro chino llamado *Español Moderno* (Dong 2015).

Entre estos manuales solo encontramos unidades didácticas relacionadas con el tema de los dativos no objetivos en *Español moderno 2*, *Sueña C1* y *Nuevo Prisma C2*. De acuerdo con nuestra revisión, los libros chinos y los españoles manifiestan características distintas y cada uno de ellos tiene sus ventajas y defectos. En comparación con los materiales didácticos españoles, los chinos parecen prestar más atención a los valores no objetivos de los dativos, porque se desarrolla con más descripción esta función. En cambio, los manuales españoles tienden a ignorar su

⁸ Por la actitud distinta a la denominación de los subtipos de los dativos, los *dativos de interés* en la Tabla 4 corresponden al *dativo aspectual o concordado* que analizamos en este trabajo.

⁹ Nos referimos aquí al dativo que hereda el tradicional *dativus commodi* o *incommodi* de las gramáticas latinas.

enseñanza, puesto que en la mayoría no se observan unidades didácticas dedicadas a tratar este tema y las pocas que hemos podido revisar resultan incompletas y sueltas.

Por su parte, los defectos de los que adolecen todos los materiales de ELE revisados son los siguientes. En primer lugar, la actitud discordante en el uso de los términos denominativos. *Español Moderno* emplea “dativo de interés” para denominar a todos los dativos no objetivos mientras que *Nuevo Prisma* y *Sueña* utilizan este término solo en la denominación de lo que llamamos “dativo aspectual” y “ético”, respectivamente. Es preciso recordar que ninguno de estos manuales sigue la clasificación de RAE-ASALE (2009), que recomienda llamar DI al dativo que hereda el tradicional *dativus commodi* o *incommodi* de las gramáticas latinas. En segundo lugar, la realización de los contenidos no se encuentra muy relacionada con la situación real, método poco práctico para la adquisición de estos fenómenos dependientes de la subjetividad del interlocutor. Por último, considerando las costumbres de aprendizaje de los alumnos sinohablantes y su objetivo de estudio, se reclama un resumen expuesto con claridad para estructurar y enumerar las funciones sintáctico-semánticas de los valores marginales de los dativos.

4 Propuesta para trabajar con los dativos no objetivos

En la actual situación de la enseñanza de los dativos no objetivos se observan varios aspectos a mejorar, que se pueden resumir en los siguientes puntos. Primero, hace falta una unificación en la denominación de los dativos no objetivos y se recomienda evitar la indiferencia en el uso del término “dativo de interés”. El hecho de que el término “dativo de interés” se utilice para referirse a todo tipo del CInd² constituye muy posiblemente un obstáculo para el alumno en la distinción de las funciones de los dativos. Por este motivo, concurrimos con seguir la clasificación de RAE-ASALE (2009) y dividir los dativos según su función semántico-sintáctica, es decir, tomar el dativo de interés como un subtipo de los CInd², en vez de una clase general.

En segundo lugar, los manuales de ELE dirigidos a sinohablantes no han prestado suficiente atención a la distancia lingüística entre chino y español. Aconsejamos, ya que son fenómenos tan singulares, desarrollar la enseñanza mediante un enfoque comparativo entre las dos lenguas para que el alumno siempre se acuerde de los contrastes y evite la transferencia negativa de la lengua materna.

En tercer lugar, en los manuales la exposición de los diferentes tipos de CInd² se ve, en mayor o menor grado, desordenada y poco sistemática, y la adquisición del alumno suele conllevar en sí una confusión al unir cada fragmento en una misma función sintáctica. Frente a eso, nos proponemos englobar la enseñanza de las diversas clases de dativos dentro de una misma categoría. Además, se puede desarrollar a través de una comparación con el CInd¹ con el fin de que el alumno tenga en cuenta la disparidad entre los complementos indirectos.

Por último, los ejercicios concernientes son escasos y uniformes, por lo que es de necesidad planear un mayor número de actividades con el fin de que el alumno practique con más frecuencia y lleve esta función sintáctica a la comunicación real.

En nuestra práctica real en el aula de ELE, las unidades didácticas siguen la clasificación de RAE-ASALE (2009) y los dativos se dividen según su función semántico-sintáctica. Empezamos con una comparación entre el CInd¹ y el CInd² para luego abordar la enseñanza de los CInd² según los tipos, acompañada por actividades correspondientes. Además, valoramos la importancia de la práctica, por lo que introducimos ejercicios tanto mecánicos como prácticos en las actividades, principalmente ejercicios sobre la incorporación del CInd², a fin de que el alumno pueda

familiarizarse con los dativos lo antes posible y aprenda a usarlos, en vez de solo conocer su función según nuestra descripción gramatical. Por último, proponemos una actividad final mezclando todos los usos de los dativos y hacemos un resumen de las diferentes clases de CI a fin de que el alumno tenga en cuenta que el dativo no solo puede indicar el destinatario de una acción, sino que también es capaz de referirse al beneficiario, el poseedor, mostrar la mayor implicación del sujeto o la afectación de la acción, etc.

5 Conclusiones

El presente trabajo se ha centrado en analizar los valores no objetivos de los dativos en español, los cuales se pueden dividir en CInd² y dativos superfluos. El primero se caracteriza por ser un elemento que no es propiamente argumental, aunque la sintaxis permite integrarlo en el predicado y darle argumentalidad. Los dativos superfluos, en cambio, no desempeñan ni papel sintáctico ni semántico dentro de la oración; muestran características singulares en comparación con los CI; y su uso está condicionado por la actitud subjetiva del interlocutor.

El segundo objetivo de este estudio era llevar a cabo un análisis contrastivo entre chino y español. Este revela que los valores no objetivos de los dativos en español son fenómenos que no existen en el idioma chino. Es por ello por lo que una de las finalidades del presente trabajo es mejorar su enseñanza a los estudiantes sinohablantes universitarios. La revisión de los materiales de ELE advierte que en la futura enseñanza hace falta una unificación de los términos denominativos, un enfoque contrastivo, una exposición sistemática y un mejor diseño de ejercicios prácticos. En fin, nuestra intención no ha sido otra que provocar la conciencia para que el docente no pase por alto los dativos no objetivos en sus clases.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcos, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Alonso-Cortés, A. (2008). *Lingüística*. Madrid: Cátedra.
- Bello, A. (1988). *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* (R. Trujillo, Ed.). Madrid: Arco Libros.
- Dong, Yansheng (2015). *Español Moderno 2: libro del alumno*. Pekín: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Equipo didáctico de AnayaELE (2003). *Mañana 4: libro del alumno*. Madrid: Anaya.
- Equipo didáctico de AnayaELE (2006). *Vuela 6: libro del alumno*. Madrid: Anaya.
- Equipo didáctico de AnayaELE (2007). *Sueña 4 C1: libro del alumno*. Madrid: Anaya.
- Equipo Nuevo Prisma (2012). *Nuevo prisma C2: libro del alumno*. Madrid: Edinumen.
- Fernández Ramírez, S. (1986). *Gramática española. El pronombre* (J. Polo, Ed.). Madrid: Arco Libros.
- García Márquez, Gabriel (1984). *Cien años de soledad* (Changrong Gao, Trad.). Pekín: Editorial de Arte Octubre de Pekín.
- García Márquez, Gabriel (1991). *Cien años de soledad* (Jinyan Huang, Shen Guozheng y Quan Chen, Trads.). Hangzhou: Editorial de Arte de Zhejiang.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1977-78). Sobre los dativos «superfluos». *Archivum* (pp. 415-452), 27-28.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1999). Los dativos. En I. Bosque y V. Demonte (Coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 1855-1930). Madrid: Espasa.
- Instituto Cervantes (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Edelsa.

- Maldonado, R. (1994). Dativos de interés, sin intereses. En A. Endruschat, M. Vilela y G. Wotjak (Eds.), *Verbo e estructuras frásica. Actas do IV Colóquio Internacional de Lingüística Hispánica* (pp. 241-264). Oporto: Faculdade de Letras do Porto.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Anaya.
- Porto Dapena, J.A. (1994). *Complementos argumentales del verbo: directo, indirecto, suplemento y agente*. Madrid: Arco Libros.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Romero Morales, J. (2008). *Los dativos en el español*. Madrid: Arco Libros.
- Sánchez Márquez, M. J. (1972). *Gramática moderna del español. Teoría y norma*. Buenos Aires: Ediar.
- Universidad de Salamanca (2013a). *Español ELElab B2*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Universidad de Salamanca (2013b). *Español ELElab C1-C2*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Análisis contrastivo y cognitivo de la polisemia de cabeza en español y en chino: propuesta didáctica en ELE

Xu Liu
Universidad Carlos III de Madrid

1 Introducción

En la comunicación diaria es frecuente encontrarse con malentendidos causados por la polisemia, lo que es especialmente relevante en el caso de los hablantes no nativos. Según Ullmann (1978, 183), la metáfora es uno de los orígenes de la polisemia, idea de la que partimos en este trabajo con el objetivo de analizar la aplicación de la metáfora cognitiva en la enseñanza de las palabras polisémicas a estudiantes de español como lengua extranjera, principalmente, de origen chino.

La metáfora no solo es una figura retórica, sino también una herramienta para la comprensión humana del mundo. Como método cognitivo, la teoría cognitiva de la metáfora (Lakoff y Johnson 1980) proporciona una nueva perspectiva para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). A través de la aplicación de la metáfora cognitiva, podemos establecer relaciones entre los diferentes significados de una palabra polisémica y la proyección entre los dominios conceptuales¹ ayuda a profundizar en la comprensión del significado de este tipo de palabras. Por ejemplo, la cabeza está en la parte superior, así que, en la metaforización, la palabra *cabeza* (en chino, 头 *tóu*) se puede proyectar a las cosas que tienen una posición parecida a ella. Así pues, en chino existen expresiones como 山头 [*shān tóu*] —cabeza de montaña— o 坟头 [*fén tóu*] —cabeza de tumba—. Basándose en su posición física, *cabeza* también puede proyectarse al dominio abstracto que se refiere a ‘estar en un lugar más alto e importante’, es decir, se puede metaforizar como ‘la parte más importante de una cosa o la clase más alta’. Por ejemplo, en español hay expresiones como *cabeza de familia* o *cabeza de un partido político*.

Por lo tanto, es muy útil y necesario explorar el uso de metáforas para el aprendizaje de idiomas desde una perspectiva cognitiva. Con este estudio, deseamos hacer una propuesta para que los docentes ayuden a sus estudiantes a mejorar su competencia metafórica y los alienten a usar los métodos enseñados para analizar y comprender el mecanismo de expansión del significado léxico, prestando especial atención a las particularidades culturales de los estudiantes chinos.

2 La metáfora conceptual

En 1980 George Lakoff y Mark Johnson publicaron su obra *Metaphors We Live By* —en español, *Metáforas de la vida cotidiana*—, en el que estudiaron la metáfora desde la perspectiva cognitiva y plantearon la teoría de la metáfora conceptual. Desde aquel entonces, el estudio de la metáfora se liberó de los grilletes de las teorías tradicionales, que se basaban en la retórica, y se dio paso a un nuevo campo de la ciencia cognitiva. Según estos autores, la metáfora impregna la vida cotidiana, no solo el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción (Lakoff y Johnson 2004, 39).

¹ La estructura interna de las metáforas conceptuales se realiza de proyecciones metafóricas del *dominio origen* al *dominio destino*. Según Lakoff (1987, 276), el *dominio origen* es una entidad que puede ser percibida por los sentidos y el *dominio destino* tiene un carácter abstracto.

La esencia de la metáfora radica en usar una entidad concreta o percibida por los sentidos para comprender y experimentar otra abstracta o desconocida. La primera se denomina *dominio origen*, mientras la segunda es el *dominio destino*. Un ejemplo clásico de la metáfora conceptual usado por Lakoff y Johnson es UNA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA (Lakoff y Johnson 2004, 40). En este caso, *guerra* funciona como un dominio origen, de naturaleza concreta. De este dominio origen se toman conceptos para configurar un dominio destino más abstracto, en este caso el de *discusión*. Por esta razón, al construir el marco de pensamiento en la mente, se utilizan expresiones relacionadas con la *guerra* en la *discusión*, como *atacar*, *destruir*, *disparar*, *vencer*, etc. (ejemplos 1-4, tomados de Lakoff y Johnson 2004, 40).

- (1) *Atacó* todos los puntos débiles de mi argumento
- (2) *Destruí* su argumento
- (3) ¿No estás de acuerdo? Vale, ¡*dispara!*
- (4) Nunca le *he vencido* en una discusión

Para plasmar mejor sus ideas, Lakoff y Johnson clasificaron las metáforas conceptuales en tres grandes grupos: metáforas orientacionales, metáforas ontológicas y metáforas estructurales.

2.1 Metáforas orientacionales

La percepción humana de las relaciones espaciales es la capacidad básica para sobrevivir, por lo que utilizamos nuestra experiencia básica adquirida y la orientación espacial para comprender los conceptos abstractos.

[...] hay un tipo de concepto metafórico, que no estructura un concepto en términos de otro, sino que organiza un sistema global de conceptos con relación a otro. Llamaremos a estas *metáforas orientacionales*, ya que la mayoría de ellas tiene que ver con la orientación espacial: arriba-abajo, dentro-fuera, delante-detrás, profundo-superficial, central-periférico. Estas orientaciones espaciales surgen del hecho de que tenemos cuerpos de un tipo determinado y que funcionan como funcionan en nuestro medio físico (Lakoff y Johnson 2004, 50).

La experiencia personal del espacio puede conducirnos a dominios más abstractos como la emoción (felicidad y tristeza), la cantidad (más y menos), la moralidad (virtud y depravación), el estado físico (enfermedad y muerte), la economía política (prosperidad y depresión), etc. Por ejemplo, Lakoff y Johnson (2004, 51) ejemplifican las metáforas FELIZ ES ARRIBA y TRISTE ES DEBAJO de la siguiente forma:

- (5) Me siento *alto/bajo* de moral
- (6) Eso me *levantó* el ánimo
- (7) *Caí* en una depresión
- (8) Estás *saltando* de gozo

En estos ejemplos, las palabras *alto*, *bajo*, *levantar*, *caer* y *saltar* son usadas para expresar las emociones de las personas. Según la explicación fisiológica, las personas parecen inquietas cuando están emocionadas, excitadas y felices, y a menudo muestran una postura erguida (“arriba”). En cambio, su postura se vuelve cabizbaja y desalentada (“abajo”) cuando están tristes o deprimidas.

2.2 Metáforas ontológicas

Nuestros pensamientos, sentimientos, conceptos y eventos psicológicos son intangibles y vagos. A veces, el lenguaje limitado no puede expresar estas actividades abstractas, de tal forma que, para satisfacer las necesidades de comprensión y expresión, la metáfora ontológica considera las cosas, las actividades y los comportamientos abstractos como entidades concretas y proyecta las características de las entidades a las de los eventos. De este modo, las personas puedan entender conceptos abstractos a través de la comprensión de las entidades concretas. Lakoff y Johnson (2004, 64) recuperan los siguientes ejemplos para la metáfora LA INFLACIÓN ES UNA ENTIDAD:

- (9) *La inflación está bajando* nuestro nivel de vida
- (10) Hay que *combatir la inflación*
- (11) Si hay *mucha más inflación* no sobreviviremos
- (12) *La inflación* se hace notar en las cajas de los hoteles y en las gasolineras

Al considerar los conceptos abstractos (*inflación*) como entidades visibles y darles las características de entidades específicas, el hablante puede expresar plenamente sus pensamientos y sentimientos, facilitando el entendimiento del oyente.

2.3 Metáforas estructurales

Las metáforas estructurales son aquellas en que una actividad o una experiencia se estructura en términos de otra. Es decir, en ellas se estructura sistemáticamente un concepto en función de la estructura de otro (Masid Blanco 2019, 68). Lakoff y Johnson indican que:

Las metáforas estructurales nos permiten mucho más que orientar conceptos, referirnos a ellos, cuantificarlos, etc., como ocurre con las metáforas simplemente orientacionales y ontológicas; nos permiten además utilizar un concepto muy estructurado y claramente delineado para estructurar otro (2004, 101).

Como ejemplo de metáfora estructural, Lakoff y Johnson (2004, 44) proponen EL TIEMPO ES DINERO, que se ejemplificaría de la siguiente forma:

- (13) Me estás haciendo *perder* el tiempo
- (14) Este artilugio te *ahorrrará* horas
- (15) ¿En qué *gastas* el tiempo estos días?
- (16) Esa rueda deshinchada me *ha costado* una hora
- (17) He *invertido* mucho tiempo en ella

Se puede observar que, aunque los significados de estas oraciones son bastante diferentes, todas derivan de la metáfora EL TIEMPO ES DINERO y, debido a que el *tiempo* es un concepto abstracto, necesitamos definirlo y describirlo de forma concreta para comprenderlo. En las frases anteriores el tiempo puede serpreciado como el dinero, por lo que podemos emplear palabras relacionadas con el dinero para describir el tiempo, como *perder*, *ahorrar*, *gastar*, *costar*, *invertir*, etc.

Ullmann (1978, 247) señala en su trabajo *Semántica: introducción a la ciencia del significado* que la metáfora es la principal motivación de la creación del significado de una palabra, es el mecanismo de expresión, es la fuente de la polisemia y es uno de los mecanismos más fructíferos de revitalización del léxico de una lengua. De manera

similar, Masid Blanco (2017, 157) comenta que la metáfora sirve para llenar los vacíos léxicos y crear una representación del mundo, convirtiéndose así en una herramienta conceptual. A través de la extensión de la metáfora, se crean, por tanto, nuevos significados a partir de las primeras acepciones. Para ilustrar este fenómeno, revisaremos los siguientes ejemplos. Metafóricamente, el insecto *abeja* puede referirse a ‘persona laboriosa y previsora’, pues se asemejan en que son trabajadoras. De la misma forma, el animal *zorro* se corresponde en cierto sentido con ‘persona muy taimada, astuta y solapada’; el *cerdo*, con ‘persona desaplicada y abandonada’; o el *tigre*, con ‘persona cruel o furiosa’.

En todas las lenguas el hecho de que una palabra tenga múltiples significados es un fenómeno común. La polisemia es, a su vez, uno de los factores lingüísticos que causa la ambigüedad (Ullmann 1978, 179). Así pues, en un acto comunicativo puede ocurrir que, cuando escuchemos una palabra polisémica, confundamos sus significados, especialmente en el caso de los hablantes que no son nativos. Es por ello por lo que merece la pena estudiar este fenómeno lingüístico. A continuación, y partiendo del hecho de que la metáfora es una de las fuentes principales de la polisemia, nos fijaremos en la palabra *cabeza* como ejemplo y analizaremos sus significados metafóricos en español y en chino.

3 La aplicación de la metáfora cognitiva en ELE

La primera parte de este apartado está dedicado a explicar los tres tipos de metáforas conceptuales de Lakoff y Johnson (2004) a partir del caso de *cabeza* para realizar un análisis contrastivo entre español y chino. Tras ello, y teniendo en cuenta la importancia y la dificultad de la polisemia en el aprendizaje para los estudiantes chinos, presentaremos algunas propuestas didácticas en ELE.

3.1 Significados metafóricos de *cabeza* en español y en chino

Los usos metafóricos de *cabeza* en ambas lenguas se basan principalmente en su función, posición y forma.

Primero, en cuanto a su función, la palabra *cabeza* se asocia con las emociones, ya que las actividades mentales se realizan en esta parte. Hemos mencionado antes el ejemplo de la metáfora orientacional FELIZ ES ARRIBA Y TRISTE ES ABAJO (Lakoff y Johnson 2004, 50). En relación con ella, cuando la cabeza está arriba, se podría expresar un sentido positivo y, al contrario, un sentimiento negativo. En español, por ejemplo, *levantar cabeza* significa ‘salir de una situación desgraciada; recobrar o restablecerse de una enfermedad’ y *bajar la cabeza*, ‘obedecer y ejecutar sin réplica lo que se manda’ (DLE²: s.v. *cabeza*). En chino existen expresiones parecidas: 低头 [*dī tóu*] (lit. ‘bajar la cabeza’; fig. ‘rendirse’)³, 垂头丧气 [*chuí tóu sàng qì*] (lit. ‘con la cabeza abajo y falta de energía’; fig. ‘estar desalentado’) y 昂首挺胸 [*áng shǒu tǐng xiōng*] (lit. ‘erguir la cabeza y el pecho’; fig. ‘tener mucha confianza y estar enérgico’).

Por otro lado, debido a que la cabeza controla nuestro pensamiento, se produce el sentido de ‘mente, mentalidad o manera de pensar’. Un ejemplo típico de esta metáfora

² DLE: Diccionario de la lengua española (RAE-ASALE, en línea).

³ La abreviatura *lit.* se refiere al significado literal mientras que *fig.* alude al significado figurado.

ontológica es LA MENTE ES UNA MÁQUINA (Lakoff y Johnson 2004, 66). También podemos encontrar algunos ejemplos en español y en chino:

(18) *Andrés perdió la cabeza en la reunión de ayer*

En este ejemplo metafórico, *perder la cabeza* significa ‘perder el control, la serenidad o el juicio’ (Sánchez 2001, 360). Es decir, la cabeza funciona como una máquina que puede estar fuera de control.

(19) 我 今天 脑子 不 好 用 了。
wǒ jīn tiān nǎo zi bù hǎo yòng le
1ªpers.sing. hoy cabeza neg. bueno usar ptcl.
Mi cabeza no funciona hoy.

En esta frase en chino, la cabeza también sirve como una máquina y puede funcionar bien o no funcionar. Cabe añadir que, en el caso de LA MENTE ES UNA MÁQUINA, Guo (2008, 207) cree que no solo es una metáfora ontológica, sino que también es una metáfora estructural. Esta consideración se debe a que no solo se entiende el concepto abstracto de *mente* con el concepto específico de *máquina*, sino que, al mismo tiempo, la estructura y las características relacionadas con la *mente* se pueden entender de acuerdo con la estructura de la *máquina*.

Asimismo, en español, del sentido ‘inteligencia’, se derivan las expresiones de insulto, las que muestran un sentido peyorativo hacia alguien como, por ejemplo, *cabeza redonda*, *cabeza dura*, *cabeza de tarro*, *cabeza cuadrada*, *cabeza hueca*, etc. Estas expresiones metafóricas podrían originarse de la metáfora estructural LA CABEZA ES EL CONTENEDOR DE LA INTELIGENCIA.

En segundo lugar, la proyección de la *cabeza* en el espacio indica principalmente las relaciones espaciales verticales y horizontales. Si estamos de pie, la cabeza permite crear metáforas con el significado de ‘parte superior en posición’; por ejemplo, en español tenemos *cabeza de alfiler* o *cabeza de clavo*. En chino, por su parte, existen 山头 [shān tóu] (*cabeza de montaña*) y 墙头 [qiáng tóu] (*cabeza de pared*). De este sentido, se derivan más significados abstractos, pues *cabeza* también se refiere al ‘primero en orden’: en español, *cabeza de la lista*, *cabeza de las noticias* o *a la cabeza*; en chino, 头版 [tóu bǎn] (lit. ‘cabeza de edición’; fig. ‘la primera edición’), 头婚 [tóu hūn] (lit. ‘cabeza de matrimonio’; fig. ‘el primer matrimonio’) y 头回 [tóu huí] (lit. ‘cabeza de vez’; fig. ‘la primera vez’), etc. Asimismo, se asocia con ‘la parte más importante de una cosa o la clase más alta’: en español, *cabeza de familia*, *cabeza de casa* o *cabeza mayor*; en chino, 头儿 [tóu ér] (lit. ‘cabeza de una empresa o un grupo’; fig. ‘líder’), 头领 [tóu lǐng] (lit. ‘cabeza y líder’; fig. ‘líder’) y 领头人 [lǐng tóu rén] (lit. ‘persona de cabeza’; fig. ‘líder, director o jefe’).

Por otra parte, si nos tumbamos, la cabeza queda en un extremo, lo que permite crear metáforas referentes al ‘extremo de una cosa’. Por ejemplo, en español se registran las expresiones *cabeza de puente* y *cabeza de playa*, mientras que, en chino, 床头 [chuáng tóu] (lit. ‘cabeza de cama’; fig. ‘cabecera de la cama’) y 火车头 [huǒ chē tóu] (lit. ‘cabeza de tren’; fig. ‘locomotora’). Así, *cabeza* se convierte en una palabra de posición que reemplaza a una parte de un objeto. De este sentido, se extiende al significado del ‘inicio o comienzo’: en español, por ejemplo, *cabeza de un río* o *cabeza de una manifestación*. En chino, tenemos expresiones como 开头 [kāi tóu] (lit. ‘abrir la cabeza’; fig. ‘el inicio de una cosa’) y 源头 [yuán tóu] (lit. ‘cabeza de origen’; fig.

‘iniciación, origen, fuente’). Además, en chino, cuando se pone 头 *tóu* antes de un tiempo, como *año* o *día*, se alude al ‘comienzo o el inicio de este tiempo’: por ejemplo, 头三年 [*tóu sān nián*] (lit. ‘cabeza de tres años’; fig. ‘los primeros tres años’) y 头几天 [*tóu jǐ tiān*] (lit. ‘cabeza de días’; fig. ‘los primeros días’). Sin embargo, en español no se usa *cabeza*, sino *primero*, para expresar ‘los primeros días o años’. Otra diferencia radica en que, en chino, 头 *tóu* también significa ‘el sobrante de algo’, como 布头 [*bù tóu*] (lit. ‘cabeza de la tela’; fig. ‘el sobrante de la tela’).

Por último, además de las metáforas de la posición de la cabeza, podemos metaforizar la cabeza a partir de su forma redonda como ‘un extremo ensanchado o abultado de un objeto’. Este rasgo pertenece a las metáforas ontológicas. En español existen expresiones como *cabeza de hueso*, *cabeza del fémur* y *cabeza de semilla*, mientras que, en chino, 馒头 [*mán tóu*] (‘panecillo cocido al vapor’; Imagen 1) y 窝头 [*wō tóu*] (‘pan de maíz’; Imagen 2), que son alimentos básicos que se suelen comer en el norte de China.



Imagen 1. 馒头 [mán tóu]



Imagen 2. 窝头 [wō tóu]

A través de los siguientes esquemas, podemos comparar mejor los significados metafóricos de la palabra *cabeza* en español y chino.

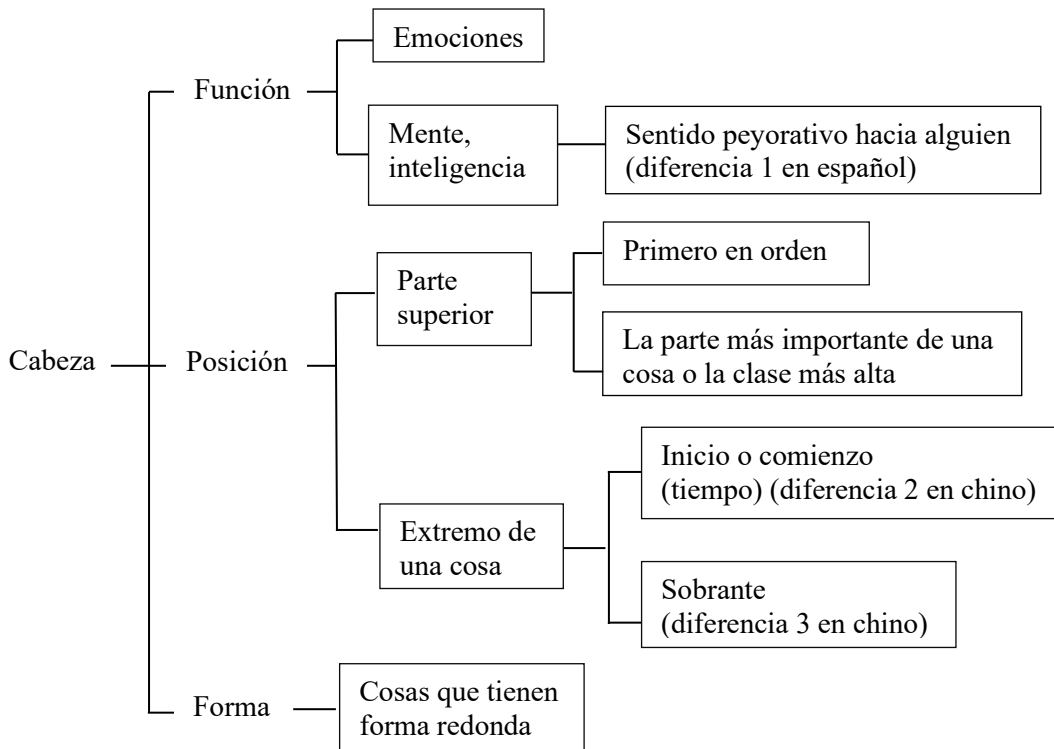


Imagen 3. Significados metafóricos de *cabeza* según la clasificación función-posición-forma

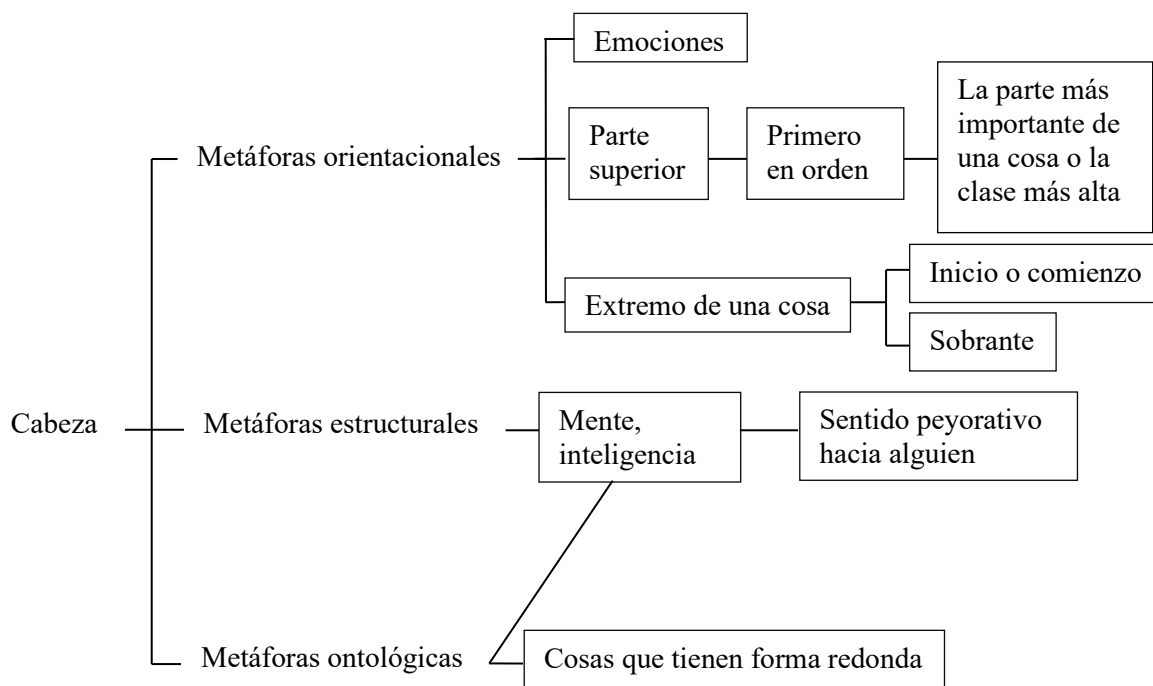


Imagen 4. Significados metafóricos de *cabeza* según la clasificación de las metáforas conceptuales

3.2 Propuesta para la enseñanza de las palabras polisémicas dirigida a estudiantes sinohablantes

Teniendo en cuenta los significados metafóricos de la palabra *cabeza* en español y en chino, revisaremos en el presente subapartado cómo aplicar estos contenidos en ELE, o sea, intentaremos ofrecer alguna propuesta didáctica sobre la enseñanza de estas palabras polisémicas dirigida, en este caso, a estudiantes sinohablantes de español. Concretamente, nuestra propuesta se divide en tres frases.

a) Enseñar cómo se extienden los significados marginales y clasificarlos en categorías.

Según Boers y Lindstromberg, el enfoque cognitivo de la enseñanza de las palabras polisémicas puede abarcar los siguientes puntos:

1. Hacer que los alumnos comprendan el significado central (el significado principal, núcleo o prototípico) de la palabra.
2. Enseñar a los alumnos cómo se extienden los otros significados a partir del significado central (y a veces a través del intermedio) (2006, 317).

Así pues, el proceso de enseñanza empezaría explicando los significados más frecuentes, básicos o representativos de las palabras polisémicas, con el objetivo de usar el significado central para comprender posteriormente los significados extendidos. Al mismo tiempo, es necesario que los alumnos sepan cómo la acepción central se extiende a otras periféricas y establezcan lógicamente relaciones entre ellas. Lakoff (1987, 463-464) nos ofrece dos estructuras principales de la distribución de los significados marginales a partir del significado central: la estructura radial y la estructura de encadenamiento. En la Imagen 5, que es la estructura radial, del significado central A, se extienden los significados marginales B, C, D, E, F, G. Los significados extendidos comparten características comunes con el significado central. Y en cuanto a la

estructura de encadenamiento, en la Imagen 6, el significado central A produce un nuevo significado B, que motiva el siguiente significado C, y así sucesivamente. Entonces, en los significados adyacentes hay alguna relación.

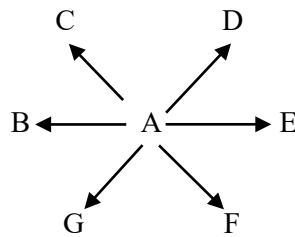


Imagen 5. Estructura de la polisemia radial

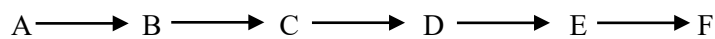


Imagen 6. Estructura de la polisemia encadenada

Además, las palabras polisémicas a veces disponen de las características de las dos estructuras mencionadas, tal y como se puede ver en la Imagen 7.

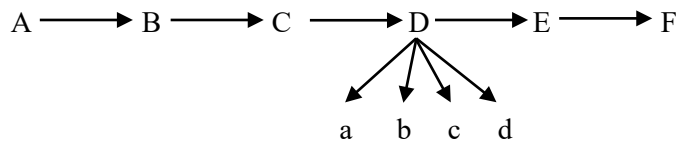


Imagen 7. Estructura de la mezcla de la polisemia radial y la encadenada

Dado que los significados directamente relacionados tienen más *semejanza familiar* (en inglés, *family resemblance*⁴) entre sí (Wen 2013, 63), podemos enseñarlos juntos como una categoría, lo que ayuda a los alumnos a establecer conexiones entre los diferentes significados. Como se muestra en el siguiente mapa mental (Imagen 8, véase página siguiente), el significado 1 es el significado central y el resto son significados extendidos a partir del primero. Así pues, en la enseñanza, después de explicar a los estudiantes el significado central, podemos enseñar los significados extendidos y, para ello, los dividiríamos en diferentes categorías, en cada una de las cuales los significados se vinculan entre sí. En la categoría 1, los significados 2, 3, 4 y 5 se relacionan directamente con el significado 1 y se encuentran en la misma estructura radial. Además, en la categoría 2, el significado 5 y el 6 están vinculados y están en la misma estructura de cadena. De la misma forma, los significados 2, 7 y 8 también forman una estructura encadenada.

⁴ Este concepto también es conocido como *semejanza de familia* en español y fue propuesto por Ludwig Wittgenstein, cuyo libro *Philosophical Investigations* (1953) publicado póstumamente da la exposición más conocida. Según él, los miembros de una categoría están relacionados entre sí en forma de semejanza familiar (1958, 32), es decir, una serie de conceptos que se parecen como si ocurriera entre miembros de la misma familia. En el caso de una palabra polisémica, varios significados forman una familia en virtud de la semejanza familiar, lo que significa que cada significado de una palabra polisémica mantiene relaciones con otros significados.

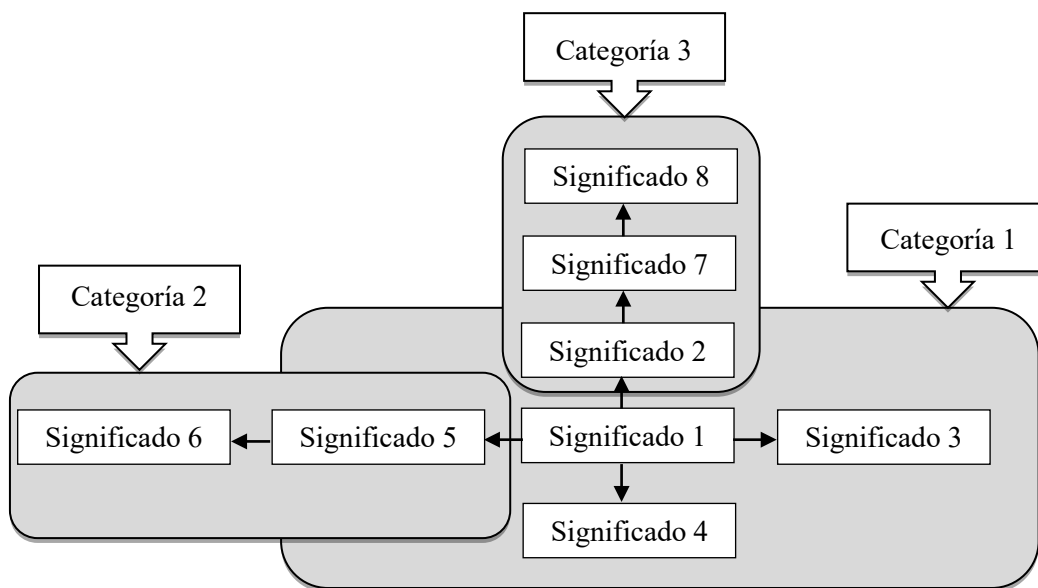


Imagen 8. Categorías de los diferentes significados

Veamos el ejemplo de la palabra *cabeza*. En la Imagen 9, podemos observar cómo se relacionan los significados entre sí y obtener una idea más clara sobre cómo clasificar los significados relacionados en categorías.

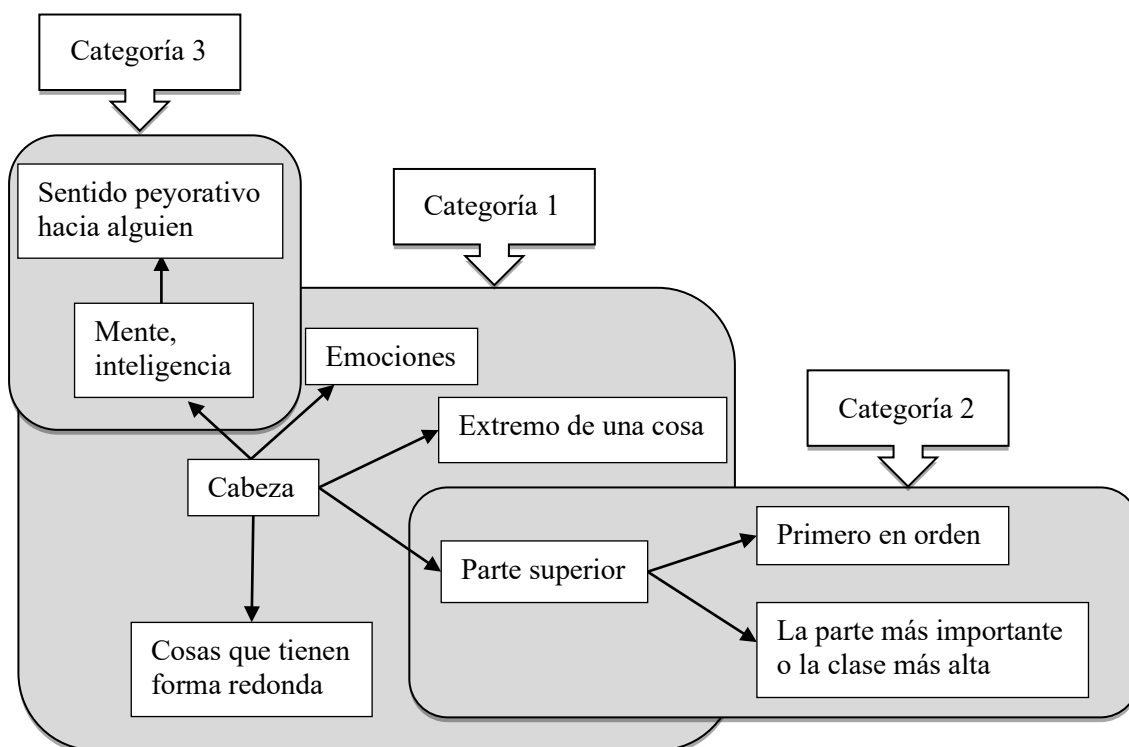


Imagen 9. Categorías de los significados metafóricos de *cabeza* en español

b) Usar la teoría cognitiva de la metáfora para analizar el proceso de construcción de los significados derivados.

Después de clasificar los significados en categorías, es necesario enseñar a los alumnos a establecer relaciones entre ellos. Según Langacker (1991, 70), las conexiones entre los significados de la polisemia no son arbitrarias, sino que se desarrollan a través

de algún mecanismo específico. Hemos estudiado que la metáfora es un factor importante de la polisemia y una gran parte de la polisemia se debe al uso metafórico (Sweetser 1990, 8). Así pues, en la enseñanza, los profesores deberían analizar los significados con las metáforas conceptuales, buscando las relaciones internas entre ellos.

Por ejemplo, el significado central de la palabra *cabeza* es ‘parte superior del cuerpo humano y superior o anterior de muchos animales’ (DLE: s.v. *cabeza*). A partir de este sentido, podemos dejar a los estudiantes pensar las propiedades básicas (forma, posición, función, etc.) de la cabeza; por ejemplo:

- (20) Tiene forma redonda
- (21) Está en un lugar superior o extremo
- (22) Es un órgano de pensamiento

Luego, convendría explicar algunos usos metafóricos de cada propiedad. Por ejemplo, en cuanto a su forma redonda, tenemos la expresión *cabeza de hueso*; como lugar superior o extremo, *cabeza de clavo*; por su relación con el pensamiento, *cabeza dura*, etc. Tras ello, podemos guiar a los estudiantes a pensar en más ejemplos. De esta forma, conseguimos que los estudiantes entiendan los significados que están directamente relacionados con el significado central, o sea, los significados que están en la categoría 1 de la Imagen 9.

A continuación, seguimos enseñando otras acepciones que se derivan de los significados de la categoría 1. Por ejemplo, según la teoría de la metáfora conceptual de Lakoff y Johnson (2004, 53), existen las metáforas UN ESTATUS ELEVADO ES ARRIBA, UN ESTATUS BAJO ES ABAJO. Del sentido ‘parte superior en posición’, se puede metaforizar a ‘la parte más importante de una cosa o la clase más alta’. Partiendo de aquí, guiamos a los alumnos a intentar explicar otros significados extendidos. Además, a la hora de enseñar las palabras polisémicas, lo ideal sería que los docentes mostraran un mapa mental de las relaciones entre los significados para que los estudiantes puedan alcanzar ideas más claras.

A través de este método de enseñanza, que utiliza el mecanismo cognitivo de la metáfora conceptual para analizar el proceso de extensión de los significados derivados, los estudiantes pueden establecer una conexión racional entre diferentes significados de una palabra polisémica. Esta forma también ayuda a profundizar en la comprensión de los significados derivados.

c) Comparar los significados de una palabra polisémica de la lengua materna con la extranjera.

Teniendo en cuenta lo señalado en el apartado 3.1, la Tabla 1 (véase página siguiente) compara los significados metafóricos de *cabeza* en español y en chino. Podemos observar que, en ambas lenguas, existen muchos significados comunes:

Significados de <i>cabeza</i> en español y en chino	
Semejanzas	Diferencias
1. Parte superior.	En español: 1. Sentido peyorativo hacia alguien
2. Primero en orden.	
3. Parte importante de una cosa o la clase más alta.	
4. Extremo de una cosa.	En chino: 2. Inicio o comienzo del tiempo. 3. Sobrante.
5. Cosas que tienen forma redonda.	
6. Inicio o comienzo.	
7. Mente, inteligencia.	
8. Emociones.	

Tabla 1. Semejanzas y diferencias de los significados metafóricos de *cabeza* en español y en chino

Gutiérrez Pérez señala que “como la teoría de la metáfora conceptual describe procesos y estructuras centrales del pensamiento humano, esta no puede ser específica de una lengua y, por consiguiente, es de utilidad para la investigación interlingüística” (2010, 16). Sin embargo, no todas las metáforas coinciden en los diferentes idiomas, es decir, no podemos negar que existen diferencias en el proceso de metaforización. Así pues, en la enseñanza, podemos aprovechar los puntos comunes entre español y chino para facilitar el aprendizaje y la memorización de los significados metafóricos por parte de los estudiantes, o sea, que estos tomen su lengua materna como referencia (Lu 2011, 4).

Al mismo tiempo, y debido a factores como la cultura histórica, la fe, las costumbres o el entorno geográfico, entre otros, existen claras diferencias entre español y chino. Por ejemplo, en español la expresión *llevarse como el perro y el gato* significa ‘dos personas se llevan mal’; sin embargo, en chino se emplea 水火不容 [*shuǐ huǒ bù róng*] (lit. ‘el agua y el fuego son dos cosas de naturaleza opuesta y no son compatibles en absoluto’; fig. ‘dos personas se pelean mucho, no se entienden o no se llevan bien’). Es decir, para expresar el sentido de ‘dos personas se odian o se llevan mal’, en español se usa *perro y gato*, mientras que en chino se usa *agua y fuego*. Otro ejemplo metafórico que difiere entre las dos lenguas es *ser un lince* que se refiere, en español, a ‘persona lista’. Debido a que el lince es un animal ibérico, esta expresión no existe en chino. Por lo tanto, al enseñar el significado de las palabras, los profesores también deben centrarse en la enseñanza de la cultura. Como apunta Nation (2001, 51), a menudo existe una dimensión cultural en el significado y el uso del vocabulario, y el profesor debe ayudar a los alumnos a explorarla.

Por último, es recomendable que los profesores empiecen explicando las semejanzas en ambas lenguas. Luego podemos introducir las unidades fraseológicas que no tienen equivalente en chino, así como presentar las metáforas que son diferentes de la cultura china (Wu 2016, 11). En otras palabras, debemos enseñar paso a paso: de lo fácil a lo difícil.

4 Conclusión

La polisemia es el proceso de extensión del significado central de una palabra a otros significados a través de los medios cognitivos de la metáfora, y es el resultado de la cognición y la categorización humanas. La metáfora conceptual está arraigada en nuestra experiencia de vida y es una forma importante de la cognición humana. En el proceso de la enseñanza, los profesores deben establecer la conciencia del uso del

conocimiento metafórico para explicar palabras polisémicas y guiar a los estudiantes para que analicen por sí mismos, alentarlos a usar este método para aprender vocabulario de manera más flexible y efectiva y mejorar sus habilidades de pensamiento y expresión en español.

En el proceso de enseñanza de una lengua extranjera y, concretamente, de las palabras polisémicas, necesitamos cambiar los métodos tradicionales y unívocos, en los que los profesores solo traducen los significados y los alumnos deben aprenderlos de memoria. Estos métodos, además, tampoco enseñan a los estudiantes cómo establecer lógicamente las relaciones existentes entre los diferentes significados de una palabra polisémica. Por el contrario, al enseñar este tipo de palabras, los profesores deben prestar atención a las similitudes en la función, la forma, la posición y el atributo de las palabras polisémicas y ampliar las explicaciones detalladas, en consecuencia.

Si los profesores solo traducen los significados de una palabra, los estudiantes los aprenden de memoria, pero esta memorización no durará mucho tiempo. Sin embargo, si los profesores enseñan a los estudiantes el mecanismo metafórico de la formación de una palabra polisémica y explican los significados diferentes de manera más sistemática, los estudiantes pueden comprenderlos mejor y conocer que los diferentes sentidos no son arbitrarios, sino que vienen dados por la similitud de la función, forma, posición, etc. Así pues, aprender palabras de esta manera no solo permite a los estudiantes adquirir una comprensión sistemática del vocabulario, sino que también despertará su interés por estudiar un idioma extranjero.

Por último, el presente estudio permite observar cómo el contraste entre la lengua de origen y la lengua materna ayuda a los estudiantes a comprender las semejanzas y diferencias entre ambas. Por tanto, en la enseñanza de ELE, el análisis contrastivo debe ser una parte imprescindible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boers, F. y Lindstromberg, S. (2006). Cognitive linguistic applications in second or foreign language instruction: rationale, proposals, and evaluation. En G. Kristiansen, M. Achard, R. Dirven y F.J. Ruiz de Mendoza Ibáñez (Eds), *Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives* (pp. 305-355). Berlín: Mouton de Gruyter.
- DLE: Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2020 [2014]). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Recuperado de: <https://dle.rae.es>.
- Guo, X. M. (2008). 论结构隐喻的普遍性与产生机制 [La universalidad y el mecanismo de generación de la metáfora estructural]. *Journal of Hunan University of Science and Engineering*, 29 (10), 207-209.
- Gutiérrez Pérez, R. (2010). *Estudio cognitivo-contrastivo de las metáforas del cuerpo: análisis empírico del corazón como dominio fuente en inglés, francés, español, alemán e italiano*. Berna: Peter Lang.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous things: What Categories Reveal About the Mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (2004). *Metáforas de la vida cotidiana* (6.ª ed.) (C. González Marín, Trad.). Madrid: Cátedra.
- Langacker, R. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar: Volume II: Descriptive Application*. Stanford: Stanford University Press.
- Lu, K.T. (2011). Metáforas en la enseñanza del español a alumnos chinos: propuestas didácticas para mejorar la conciencia y competencia metafórica. En N. Arriaga Agrelo, R. Blasco García, A. M. Ducasse, S. González Fernández-Corugedo, A.M. Pérez, F.J. Menéndez Sánchez, A.J. Sánchez Griñán, J. Robisco García y J.M. Blanco (Eds.), *Artículos del II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico* (pp. 329-346). Manila: Instituto Cervantes.

- Masid Blanco, O. (2017). La metáfora lingüística en español como lengua extranjera (ELE). Estudio pre-experimental en tres niveles de competencia. *Porta Linguarum*, 27, 155–170.
- Masid Blanco, O. (2019). *La metáfora*. Madrid: Arco Libros.
- Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sánchez, A. (2001). *Gran diccionario de uso del español actual*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Sweetser, E. (1990). *From Etymology to Pragmatics: Metaphorical and Cultural Aspects of Semantic Structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ullmann, S. (1978). *Semántica: introducción a la ciencia del significado* (2.^a ed.) (J. Martín Ruiz-Werner, Trad.). Madrid: Aguilar.
- Wen, Q.F. (2013). *认知语言学与二语教学 [Lingüística cognitiva y enseñanza de segundas lenguas]*. Pekín: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Wittgenstein, L. (1958). *Philosophical Investigations* (2.^a ed.). Oxford: Basil Blackwell.
- Wu, F. (2016). Fraseología comparada del español y del chino: su aplicación a la enseñanza en la clase de español como lengua extranjera. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 22, 1-14.

Desarrollo de destrezas lectoras en español como segunda lengua en alumnado no alfabetizado

María Jesús Llorente Puerta
Universidad de Oviedo

1 Introducción

La expresión *español como segunda lengua* (EL2) se ha afianzado en las últimas décadas para aludir al aprendizaje del español en un contexto de inmersión, generalmente por parte de alumnado inmigrante (Pastor Cesteros 2016). En cualquier caso, se trate del español como segunda, tercera o cuarta lengua, se refiere a un ámbito de la lingüística aplicada caracterizado por su interdisciplinariedad y su vertiente práctica.

En el marco de los estudios sobre adquisición de segundas lenguas, el presente trabajo tiene como objeto mostrar algunas propuestas de enseñanza de destrezas lectoras a aprendices adultos no alfabetizados de español como segunda lengua. Docentes y aprendices elaboran conjuntamente los materiales de aprendizaje a partir de intereses o experiencias compartidas y esto nos lleva a proponer algunas opciones metodológicas. La adopción de este enfoque parte de postulados constructivistas y contribuye a dotar de sentido la tarea de alfabetizar en una lengua que no es la propia. Las propuestas inspiradas en las *unidades de experiencia* (Gray 1957), *el enfoque de la experiencia lingüística* (Holt 1995; Vinogradov 2010), el *paradigma multiadaptativo* (DeCapua y Marshall 2015) o *la lectura extensiva* (Young- Scholten y Maguire 2009) resultan eficaces para ilustrar a los aprendices acerca del objeto de la tarea y la relación entre oralidad y escritura.

1.1 De qué hablamos cuando hablamos de *alfabetización*

La UNESCO señala en su página web que, durante más de cinco decenios, el concepto de alfabetización ha evolucionado desde las capacidades básicas de lectura, escritura y aritmética, pasando por la relevancia de la lectura y la escritura como herramientas para el aprendizaje, el desarrollo de destrezas académicas y resolución de tareas, hasta metáforas habituales en torno a la alfabetización al hablar de alfabetización matemática, visual o digital referidas a contextos sociales y tecnológicos en constante cambio.

Fue en la vigésima Conferencia General de la UNESCO (París, 1978) donde se estableció la dicotomía entre dos tipos de analfabetismo: el analfabetismo absoluto, referido a las necesidades de aprendizaje básico de grupos sumidos en la pobreza y la marginación social, y el analfabetismo funcional, alusivo a las personas que necesitan ajustes formativos derivados del progreso tecnológico o de los avances científicos y culturales. Este último, el analfabetismo funcional, no está exento de ambigüedad y controversia: desde su relación con los años de escolaridad hasta la dicotomía planteada por la UNESCO. Concretamente, en este trabajo la alfabetización funcional adquiere un sentido que se podría considerar de desciframiento de la escritura de *supervivencia*. Es decir, lo que Gray (1957) calificaba de *normas mínimas*: técnicas rudimentarias para leer un pasaje sencillo, firmar y poder ser capaces de resolver algunas necesidades básicas de la vida cotidiana. Así pues, alfabetizar no consiste únicamente en enseñar a

una persona a leer y escribir o a asociar un grafema y un sonido, sino que conforma un modo de interacción con el entorno. Desde los estudios de Emilia Ferreiro a finales de los setenta (Ferreiro y Teberosky 1979), se entiende la escritura como una forma de representación del lenguaje oral y no como una mera transcripción, es decir, como una manera de comunicarse con éxito a través de textos escritos (Molina 2008; Polanco 2008; Fernández 2013).

1.2 Las necesidades del alumnado no alfabetizado

Los estudiantes sin experiencia escolar se enfrentan a un doble reto: por un lado, se encuentran en proceso de alcanzar una competencia lingüística en español como segunda lengua y, por otro, están adquiriendo habilidades de lectura sin transferir las de su lengua materna. Además, estos aprendices no tienen acceso a las variadas fuentes escritas de *input auténtico* a las que sí acceden sus colegas alfabetizados. Nos referimos a los textos escritos cotidianos, que van desde las etiquetas de los alimentos, los horarios, las páginas web, la prensa escrita o los libros, hasta los elementos del paisaje lingüístico de la ciudad. Como señalan Villalba y Hernández (2010), la lectura y la escritura, cuando se usan, tienen un carácter eminentemente instrumental que cumple con las necesidades básicas del individuo. Por ejemplo, alguien que llega a un nuevo lugar de residencia ha de realizar trámites administrativos generales como buscar alojamiento, empadronarse, solicitar asistencia sanitaria, escolarizar a los menores, etc. Esas gestiones requieren familiaridad con determinados tipos de textos y cierto dominio de la lectura y la escritura.

Una descripción de los tipos de textos escritos a los que se ha de enfrentar una persona recién llegada al país aparece en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006). Este documento no está pensado para aprendices que no tienen adquiridas destrezas de lectura y escritura en su lengua materna. No obstante, la mayoría las situaciones de comunicación escrita se van a producir para todo tipo de aprendices, independientemente de su nivel de instrucción formal.

1.3. Géneros de transmisión escrita (R) (P): recepción y producción; (R): solo recepción; (P): solo producción
A1
Billetes (de transporte, de banco) (R); Carteles en hoteles, tiendas, supermercados, mercados; directorios de centros comerciales (R); Diccionarios bilingües (R); Formularios (datos personales) (R) (P); Hojas y folletos con información turística (R); Horarios de establecimientos y transporte público (R); Menús del día, turísticos o en establecimientos de comida rápida (R); Notas muy breves y sencillas (R); Postales y mensajes electrónicos, breves y sencillos (R) (P)
A2
Anuncios publicitarios relacionados con alojamiento, establecimientos hoteleros y viajes (R); Biografías breves y sencillas (R) (P); Cartas de restaurantes y menús (R); Carteles de espectáculos (R); Carteles en restaurantes, estaciones de tren, lugares de trabajo (R); Cuentos breves en versión simplificada (R); Diarios breves y pautados (R) (P); Etiquetas de productos y embalajes (R); Formularios (inscripciones, matrículas) (R) (P); Hojas y folletos informativos y publicitarios sencillos (R); Horóscopos (R); Información meteorológica (R); Informes breves y predecibles sobre temas familiares (R); Listas de precios y productos (R); Notas y mensajes breves (R); Notas y mensajes muy breves y sencillos sobre áreas de necesidad inmediata (R); Noticias de actualidad altamente predecibles sobre temas conocidos (R); Ofertas de trabajo (R);

Postales, cartas y mensajes electrónicos, personales y breves, de presentación, agradecimiento, excusa, invitación... (R) (P); Programación de radio y televisión (R); Recetas de cocina breves y sencillas (R)

Tabla 1. Inventario de géneros discursivos del Instituto Cervantes (2006, 289-290)

1.3 La alfabetización en L2

El ámbito de la alfabetización en español como L2 cuenta aún con exigua investigación; sin embargo, existen modelos en otras lenguas que analizan la adquisición de destrezas lectoras por parte de alumnos con escasa o nula instrucción formal en su lengua materna. Así, en los Países Bajos, se han llevado a cabo interesantes estudios sobre el número de horas necesario para alcanzar niveles de alfabetización en holandés como segunda lengua. Los resultados, sin embargo, han sido desalentadores: Kurvers y Stockmann (2009) investigaron el desarrollo lector durante el primer año de dos grupos de adultos migrantes sin experiencia de escolarización y los resultados mostraron que al alumnado analfabeto le llevó más de dos años el desarrollo de la capacidad para leer un texto breve. En el trabajo de Kurvers y Van de Craats (2009) se observó que, tras una media de 1300 horas de clase, la mayoría de los aprendices se encontraban en un estadio de lectura lenta de palabras monosilábicas. Y en el análisis de Boon y Kurvers (2012), el 50 % de los estudiantes fue incapaz de leer las palabras practicadas en el aula. Estudios en Finlandia aportan resultados similares, con un nulo desarrollo de habilidades funcionales en lectura (Tammenlin-Laine 2014).

Todos esos análisis encajan con resultados obtenidos en Estados Unidos (Tarone, Bigelow y Hansen 2009; Abadzi 2012), que inciden en la lenta adquisición de habilidades lectoras en una L2 por parte de los adultos y los altos niveles de fracaso en modelos mundiales de diagnóstico de cursos de alfabetización de personas adultas.

2 Fundamentación teórica

Como se ha señalado, existen pocos estudios acerca de la alfabetización de personas adultas y, concretamente, aquellos sobre la alfabetización en español como segunda lengua eran prácticamente inexistentes hasta momentos recientes, con algunas excepciones (Cabrera 2013; Fernández 2013; Hernández 2013; Llorente 2015; 2020). Ante esta coyuntura, cabe preguntarse con qué modelos metodológicos contamos para afrontar la alfabetización. Pasamos, seguidamente, a reseñar los principales modelos metodológicos para la enseñanza de la lectura y la escritura.

2.1 Metodologías de alfabetización

A mediados del siglo pasado, William S. Gray (1957) hablaba de metodologías de enseñanza de la lectura con términos que suenan actuales y modernos. Gray estableció una clasificación de metodologías para la enseñanza de la lectura y diferenció dos grandes bloques: los métodos clásicos, muy especializados, y los métodos más recientes, de tendencia ecléctica.

Dentro de los métodos clásicos se distinguen, por una parte, los sintéticos, que, con énfasis en el código, comienzan por las unidades subléxicas, sin significado, como los fonemas, las letras y las sílabas, y van subiendo de nivel con cada aprendizaje. Entre

ellos, se sitúan el método alfabético o del deletreo, el método fonético y el método silábico. Por otra parte, y dentro también de los métodos clásicos, los métodos analíticos o globales parten de unidades con significado y, entre ellos, se encuentran el método de la palabra, el de la frase, el de la oración o el de la historia.

Por su parte, la metodología ecléctica, sin atender a nomenclatura concreta alguna, consiste en la combinación de métodos sintéticos y analíticos usados simultáneamente, al tiempo que se centran en la comprensión.

2.1.1 Métodos sintéticos

Para poder iniciarse en las destrezas escritas con una grafía basada en el alfabeto romano, el alumno ha de ser consciente de que un grafema, o un grupo de ellos, representa un fonema. El reconocimiento de palabras se basa en la conciencia fonológica que permite a los que se inician en la lectura tender un puente entre el lenguaje oral y el escrito. Con el modelo de la ruta fonológica, el lector analiza la letra o letras que se corresponden con un fonema. Posteriormente, traduce esa letra en un sonido y utiliza la conversión grafema-fonema para ensamblar los fonemas en una representación fonológica completa, esto es, el lector decodifica la palabra (Gillon 2007). Bajo esta premisa, podemos describir tres métodos sintéticos de alfabetización, que van gradualmente de las unidades de menor significado a las de mayor sentido.

El primero de ellos está enmarcado dentro de lo que es la metodología tradicional, que está condicionada por el sistema alfabético de escritura. Se trata de los métodos de decodificación (*la eme con la a, ma*) que, según Beaven (2002), pueden ser útiles para deletrear, pero no contribuyen al aprendizaje de la lectura y la escritura. Es más, el simple deletreo puede confundir o dificultar la comprensión de las palabras (por ejemplo, *pe-a-te-o* [*peateo*], en lugar de *pato*).

El segundo método sintético es el *método fonético*, que no parte del nombre de la letra (*eme*), sino de su sonido (*mmmm*), tanto en vocales como en consonantes, y continúa con el agrupamiento de esos sonidos para formar una palabra. Resulta una actividad descontextualizada y convertida en un ejercicio escolar anodino (Kalman 2000).

El tercero, el *método silábico*, resulta una evolución lógica del método fonético ante la dificultad de pronunciar consonantes aisladas, sin la ayuda de una vocal. Con este método, se comienza por las vocales (que pueden constituir sílabas por sí mismas) y, a partir de ahí, se va ampliando al resto de sílabas. Tiene el inconveniente de la falta de economía, pues en castellano se registran 959 sílabas (Beaven 2002).

2.1.2 Métodos analíticos

Frente a los anteriores, los métodos *analíticos* o *globales* (Braslavsky 1962; Ferreiro 2002) parten de unidades de significado desde el inicio de la alfabetización. El núcleo puede ser la palabra, la frase, la oración o la historia. El primero, el método de *la palabra generadora* del pedagogo brasileño Paulo Freire (1977), parte de una palabra que se identifica como un todo. A partir de ahí, esta palabra de referencia se va descomponiendo en unidades menores (sílabas y letras).

Siguiendo también un método analítico, el *método de la frase y la oración* (Braslavsky 1962; Villalba y Hernández 2000) toma la oración como punto de partida y

como entidad constituyente de sentido completo, pues las frases constituyen elementos de compleja delimitación, de longitud variable y de difícil reconocimiento cognitivo.

Por su parte, el *método de los cuentos* (Bergk 1989) es una ampliación del anterior hacia una narración completa, que puede ser ficticia o basarse en la propia experiencia del alumnado. En relación con este, el conocido como *método de la experiencia lingüística* (Holt 1995), al que nos referiremos más adelante, parte de una narración elaborada por los aprendices.

2.1.3 La tendencia ecléctica

En la actualidad, nos encontramos con una tendencia que dota al profesorado de autonomía, una etapa *posmétodo*: “Con este refuerzo, el profesorado puede diseñar para sí mismo una alternativa al método que sea sistemática, coherente y relevante, y que esté basada en el sentido práctico fundamentado” (Kumaravadivelu 1994, 17). En este marco encajan las dos grandes tendencias en alfabetización ya señaladas por William Gray en 1957: la tendencia ecléctica y la tendencia de la enseñanza en función del alumno.

Al igual que en la didáctica de segundas lenguas el auge del enfoque comunicativo ha derivado en una época *posmétodo* y ecléctica, la enseñanza de la alfabetización en una L2 también busca un equilibrio metodológico. Así pues, no se trata de un nuevo modelo, sino que la expresión *ecléctico* hace referencia a la combinación de los tradicionales métodos de lectura y engloba numerosos procedimientos que combinan el análisis y la síntesis.

Por su parte, la enseñanza en función del alumno se resume en la adaptación a las verdaderas características cognitivas y de aprendizaje de los estudiantes (Villalba y Hernández 2000). Es decir, se busca adaptar los elementos más convenientes de un determinado método a una situación concreta de enseñanza y aprendizaje, así como llevar al aula distintos materiales de capacitación según las variables individuales de los aprendices.

3 Aplicación práctica

Se presenta, a continuación, una propuesta de trabajo destinada a un grupo de personas adultas inmigrantes que asisten a clases de español como segunda lengua y no tienen adquiridas destrezas de lectura ni escritura. La composición de este grupo se caracteriza por su heterogeneidad: generacional, cultural, de procedencia, de tiempo de permanencia en España, de situación administrativa en la sociedad de acogida y de dominio oral de la lengua española. Los elementos comunes de este grupo son su baja o nula experiencia de instrucción formal y su necesidad de inserción en el nuevo entorno.

3.1 La propuesta

Las prácticas de cierto éxito en la enseñanza con alumnado sin experiencia escolar concluyen que la variedad metodológica y la conexión de la enseñanza *hacia el exterior*, al contextualizar la instrucción con las experiencias diarias de los aprendices, tienen un impacto positivo en el éxito de la tarea (Condelli y Spruck Wrigley 2006; Kurvers y Stockman 2009). Teniendo en cuenta estos estudios, partimos, con Condelli y Spruck

Wrigley (2004), de la necesidad de alfabetizar en el contexto de la vida cotidiana de los estudiantes, integrar elementos multimedia en la instrucción, realizar una enseñanza directa de la alfabetización de estructuras lingüísticas y conectar las habilidades de lengua oral y alfabetización.

En la investigación sobre adquisición de destrezas escritas en una L2 las conclusiones apuntan a la conexión entre oralidad y alfabetización. Los docentes han de conectar, de forma equilibrada y atractiva para los aprendices, el lenguaje oral y la palabra escrita. Necesitamos una caja de herramientas llena de actividades efectivas de alfabetización equilibrada, y el uso de textos generados por los alumnos es una de esas herramientas (Vinogradov 2010).

En el caso de la alfabetización en español como segunda lengua, la cuestión estriba en la fusión entre oralidad y escritura. La adquisición de la escritura necesita de la mediación del lenguaje hablado. Los sonidos y los significados resultan de difícil acceso para personas que no poseen el dominio de la lengua de los hablantes nativos. Entre los aprendices adultos, si la persona está alfabetizada en su lengua materna y esta se escribe con el alfabeto romano, podemos suponer que la conciencia fonológica ya ha sido adquirida. No obstante, sin dominio alfabético, el estudiante debe empezar desde la misma situación que una criatura, pero a menudo sin la ayuda de tener el mismo nivel de competencia lingüística oral.

A este respecto, los métodos tradicionales no suelen ser eficaces. La voluntad de asistir a las clases con constancia y de practicar fuera del aula, el esfuerzo que requiere y el tiempo que se debe invertir pueden suponer un reto demasiado grande si no se obtienen resultados más o menos inmediatos. Por otra parte, según los principios del constructivismo (Cubero 2005), los aprendices solo podrán aprender si el contenido está dotado de significatividad para ellos. El *input comprensible* del que hablaba Krashen (1985) debe, además, proceder de situaciones familiares para el alumnado, cuyo papel va mucho más allá de ser un mero receptor de ese *input*. Asimismo, el aprendizaje se construye en comunidad, en un entorno social, acompañado por la docente y por compañeros y compañeras. Es necesario plantear métodos y materiales que tengan como base la experiencia del alumno en su entorno social. Por todas estas razones, para la alfabetización en los grupos de inmigrantes adultos se ha optado por el *enfoque de la experiencia lingüística* (*Language Experience Approach*, LEA, Holt 1995).

Con este enfoque se parte de una experiencia, preferiblemente compartida, como una actividad conjunta de la clase. En un primer momento se debate oralmente en el aula. Las ideas son transcritas por la docente en la pizarra y los textos generados sirven de base para el aprendizaje. La profesora va pronunciando en voz alta cada palabra al tiempo que la escribe en el encerado y esto facilita la conexión entre lo que se dice y lo que está escrito. Las habilidades de procesamiento oral y las habilidades de alfabetización impresa están interconectadas y son interdependientes (Tarone, Bigelow y Hansen 2009) y, a medida que los estudiantes practican y desarrollan sus habilidades orales, los textos generados por el alumnado proporcionan un medio para conectar estas habilidades y presentar el lenguaje oral en papel. Una lectura coral del texto sigue a la docente. Desde aquí, se pueden utilizar varias técnicas enfocadas al análisis de abajo hacia arriba para centrar la observación de las palabras y los sonidos y estructuras particulares.

Así pues, el LEA resulta una técnica eficiente para el trabajo en el aula con lectores emergentes, ya que conecta lo que pueden comunicar oralmente con lo que están aprendiendo a escribir (Vinogradov 2010). El enfoque de la experiencia lingüística se relaciona con la metodología de la palabra generadora (Freire 1984; 2002), aunque se trata de un método menos estructurado. No obstante, cuenta con mayor flexibilidad y

permite trabajar todo tipo de contenidos. Además, crear y sacar provecho de los textos generados por el propio alumnado proporciona un material de lectura relevante, significativo y adecuado para su edad y nivel, y se aprovechan las habilidades de comprensión y expresión oral para desarrollar la alfabetización.

El enfoque de la experiencia lingüística guarda relación con el modelo de investigación de la doctora Melaine Marshall a comienzos de los años 90, que, igual que el anterior, se refiere al campo del inglés como segunda lengua. El modelo propuesto por Marshall se denomina *MALP*, acrónimo de *Multi Adaptive Learning Paradigm* (Cole y Elson 2015), y se trata de un programa de aprendizaje que busca reducir la brecha entre las personas sin experiencia escolar y la enseñanza formal occidental. El MALP nace en el entorno escolar (De Capua y Marshall 2011) y tiene en cuenta que los aprendices que se alfabetizan en una segunda lengua no solo han de aprender una nueva lengua y, a menudo, unos nuevos contenidos, sino que han de hacerlo con unas tareas propias de la formación occidental, de una manera que no les resulta familiar en absoluto. Así, se parte del enfoque de la experiencia lingüística para realizar los aprendizajes a través de historias, textos y experiencias llevadas a cabo por los propios estudiantes. El alumnado trabaja, desde el principio, con contenido relevante y cercano, a través de aprendizaje cooperativo basado en tareas o proyectos en los que, poco a poco y de manera gradual, se van introduciendo actividades instruccionales y en los que las destrezas orales han de proporcionar el andamiaje suficiente para introducir la lectura y la escritura.

Una tercera propuesta completa este enfoque con otro tipo de textos muy sencillos y se conoce como *lectura extensiva*. Se refiere a la lectura libre y voluntaria, por placer, de materiales realizados por el propio alumno. Al igual que en el enfoque de la experiencia lingüística se basa en las experiencias y expectativas de los aprendices para activar sus capacidades de inferencia y fomentar la alfabetización crítica. La lectura extensiva cuenta con iniciativas tan interesantes como la *Simply Cracky good Stories*¹ (Naeb y Young-Scholten 2017; Sosinski, Young-Scholten y Naeb 2020) que se dirigen a estudiantes sin alfabetizar o con competencias léxica y gramatical bajas. La lectura extensiva no solo se relaciona con un aumento de la asimilación de los contenidos lingüísticos del texto, sino con la mayor autonomía de los aprendices, el pensamiento crítico y la motivación por leer más (Sosinski, Young-Scholten y Naeb 2020).

Estos tres modelos (el LEA, el MALP y la lectura extensiva) se corresponden con el modelo de intervención en el aula de alfabetización en español como segunda lengua que se ha presentado: un enfoque ecléctico centrado en la realidad individual de los estudiantes. Se propone un ejemplo a continuación.

3.2 Aplicación práctica de la propuesta

La comprensión lectora constituye un proceso cognitivo complejo que implica la activación de competencias lingüísticas y pragmáticas, al tiempo que entran en funcionamiento un grupo de competencias estratégicas super-, micro- y macroestructurales. Todo este proceso implica integrar lo que el aprendiz puede reconocer en un texto escrito y unirlo a sus conocimientos previos para reconocer la información e incluirla en su representación mental (Van Dijk y Kintsch 1983).

En un nivel inicial absoluto, en el que los estudiantes tienen un dominio limitado del español, se puede comenzar con la enseñanza de la lectura y la escritura al mismo

¹ Puede accederse a algunos ejemplos en español a través de este enlace: <http://wpd.ugr.es/~sosinski/>.

tiempo que se va produciendo una atención a la mejora de la oralidad. Asimismo, está demostrado que la conexión con el *mundo real* de fuera del aula y la práctica de la interacción inciden directamente en la mejora del aprendizaje lingüístico y la alfabetización (Condelli y Spruck Wrigley 2006). Por tanto, sugerimos tomar como protagonista a una de las estudiantes del curso, Salima, y una serie de elementos conocidos por el alumnado: en este caso, el nombre de los supermercados del barrio. Si se habla de una compañera de clase, una persona conocida, y se reconocen los logotipos de los lugares comerciales, se producen procesos de inferencia que permiten desencadenar otros conocimientos previos. Se trata de un proceso constructivo que no solo moviliza el conocimiento lingüístico del aprendiz, sino también el conocimiento no lingüístico.

Como las necesidades comunicativas son las mismas en hablantes alfabetizados y no alfabetizados (Villalba y Hernández 2003), es preciso elaborar adaptaciones didácticas que tengan en cuenta las características perceptivas de estos últimos y las estrategias de aprendizaje que utilizan. Trabajamos con una metodología que integra tanto los procesos sintéticos como los analíticos y los textuales, que toman como unidad y base de aprendizaje la sílaba, la palabra y la frase o el propio texto. Como punto de partida, planteamos una historia sencilla, acompañada de fotografías, en la que nuestra protagonista ha perdido a su gato, como en la Imagen 1.



Imagen 1. Ejemplo de presentación: la protagonista y el objeto de su búsqueda

A partir de ahí, se inicia la búsqueda por los supermercados del barrio y se proponen enunciados como los siguientes, acompañados de imágenes corporativas claramente reconocibles (Imagen 2).

- (1) Salima va al Alimerka
- (2) Salima va al Más y Más
- (3) Salima va al Día
- (4) Salima va al Mercadona
- (5) Salima va a casa



Imagen 2. El recorrido se presenta linealmente asociado con los logos de los establecimientos

Al final del relato, se descubre que Salima vuelve a casa y encuentra a su gato.

A continuación, se llevan a cabo actividades que faciliten la apropiación de destrezas lectoras, como las siguientes:

1. Se fragmenta la historia en tiras de papel de longitud variable en función de las características del grupo. El objetivo es ordenar la historia cronológicamente y/o asociar cada parte con una imagen.
2. Se presentan palabras con tarjetas, bien para reconstruir la historia, bien para elaborar otra.
3. Se realizan actividades de asociación de imágenes con palabras escritas (por ejemplo, se puede partir de los logotipos de los supermercados y su transcripción).
4. Se identifican palabras concretas y el número de veces que aparecen en el texto.
5. Se practica el reconocimiento de palabras, ya sean iguales o distintas.

La docente orienta el aprendizaje con prioridad hacia procesos silábicos, globales o textuales según el estilo de aprendizaje de cada aprendiz. Para trabajar la conciencia fónica, el método de la palabra generadora sirve de inspiración:

1. Partimos del nombre de nuestra alumna: *Salima*.
2. Se divide la palabra en sílabas: *sa – li – ma*.
3. Se procede al estudio de familias fonéticas de sílabas por separado: *sa, se, si, so, su, la, le, li, lo, lu, ma, me, mi, mo, mu*.
4. Posteriormente, se procede a la escritura de palabras que se puedan formar con las sílabas que se han aprendido: *sala, suma, masa, sosa, mola, sola, solo, sémola...*
5. De aquí en adelante se puede comenzar la creación de enunciados completos: *mola si sale Salima*. El alumnado de mayor competencia puede trabajar en la elaboración de textos, así como apoyar a quienes tienen menor dominio.

El trabajo resulta, asimismo, muy significativo si el texto que sirve de base surge de una experiencia compartida por el grupo. Por ejemplo, una visita a una exposición puede inspirar material para la planificación de todo un curso. El guion se elabora de manera colectiva transcribiendo exactamente los enunciados de los aprendices y evitando incorrecciones. Un ejemplo del resultado podría ser el siguiente: *El lunes fuimos al museo. Cogimos el autobús en la parada de la avenida. Salimos todos juntos. Vimos el museo. El museo es muy bonito. Vimos muchas fotos. Volvimos a casa. Volvimos en autobús todos juntos.*



Imagen 3. Fotografía de experiencia compartida ilustradoras del LEA

Este tipo de actividades no son exclusivas para la alfabetización, pero funcionan de manera eficaz con este objetivo. Igualmente se puede trabajar con imágenes de espacios

comunes a los que se va de manera habitual, como el centro de salud, el centro municipal o social del barrio o la estación de autobuses. Del mismo modo, se podría crear un texto de lectura extensiva que formara parte de la biblioteca del aula y pudiera servir para otros grupos. Si nos proponemos trabajar con una historia colaborativa en clase, se debe tener en cuenta lo siguiente:

1. Que sea un protagonista que resulte relevante para nuestros aprendices (puede ser uno de ellos mismos), alguien que les despierte simpatía y con el que se identifiquen.
2. Que tenga un deseo, reto u objetivo necesario para despertar el interés.
3. Que se alteren las circunstancias del personaje.
4. Que al final de la historia ocurra un acontecimiento deseado o inesperado.
5. Que los materiales vayan acompañados de imágenes que permitan inferencias y ayuden a la comprensión, con detalles concretos que impriman una sensación de realidad.
6. Que el alumnado conozca el vocabulario.
7. Que los enunciados sean cortos y las palabras elegidas tengan gran carga semántica. Conviene utilizar verbos en presente y diálogos.

4 Conclusiones

El objetivo de este artículo era ofrecer una panorámica sobre lo que consideramos un modelo adecuado para el abordaje de la alfabetización en español como segunda lengua: el andamiaje que proporciona el enfoque de la experiencia lingüística.

La puesta en práctica de esta opción metodológica, como se ha ejemplificado, promueve un aprendizaje significativo, ya que se refiere a la realidad concreta del alumnado que va adquiriendo confianza en sus producciones orales a partir de la familiaridad con el contenido. Las experiencias compartidas conforman una base para adquirir seguridad en la participación en un nuevo contexto. Los aprendices trabajan sobre temas relevantes de su vida y entorno y tienen la oportunidad de compartir esas vivencias con los compañeros de clase.

Asimismo, los estudiantes se responsabilizan de su propio aprendizaje, desarrollan su iniciativa cuando proponen el contenido de una historia, llegan a un consenso con el resto de los compañeros del grupo y trabajan en común. Esta metodología, además de favorecer el clima del aula, permite a los aprendices avanzar hacia fórmulas menos familiares y contextualizadas, como la conciencia fónica o la práctica de la lateralidad en la escritura. Se presentan, pues, como los procedimientos más eficaces para conseguir la apropiación de las destrezas escritas con la base común de la creación de textos y la especial incidencia en el valor constructivista y social del aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abadzi, H. (2012). Can Adults Become Fluent Readers in newly learned scripts? *Education Research International*, 2012, 1-8. <https://doi:10.1155/2012/710785>.
- Beaven, T. (2002). La enseñanza de ELE a personas adultas inmigrantes no alfabetizadas. En M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma Maestre (Eds.), *Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE* (pp. 180-190). Murcia: Universidad de Murcia.
- Bergk, M. (1989). Cómo estimular el aprendizaje interpersonal. En F. Germán Sánchez Ruipérez (Coord.), *Leer en la escuela. Nuevas tendencias en la enseñanza de la lectura* (pp. 131-148). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Boon, D. y Kurvers, J. (2012). Ways of teaching Reading and Writing: Instructional Practices in Adult Literacy Classes in East Timor. En P. Vinogradov y M. Bigelow (Eds.), *Proceedings*

- from the 7th annual LESLLA (Low- Educated Second Language and Literacy Acquisition) symposium (pp. 69-91). Minneapolis: Universidad de Minnesota.
- Braslavsky, B.P. (1962). *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Cabrera Montesdeoca, C.D. (2013). *La alfabetización de inmigrantes adultos en ELE. Una experiencia en las clases de español para ágrafos*. [Trabajo fin de máster]. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Recuperado de: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/103802>.
- Cole, S.M. y Elson, A.B. (2015). Implementing the adaptive learning paradigm in the LESLLA classroom. En I. van de Craats, J. Kurvers y R. van Hout (Eds.), *Adult Literacy, Second Language and Cognition* (pp. 199- 216). Países Bajos: Centre for Language Studies (CLS).
- Condelli, L. y Spruck Wrigley, H.S. (2006). Instruction, language and literacy: What Works Study for Adult ESL Literacy Students. En I. Van de Craats, J. Kurvers y M. Young-Scholten (Eds.), *Low – educated adult second language and literacy acquisition: proceedings of the inaugural symposium* (pp. 111-133). Utrecht: LOT.
- Cubero Pérez, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graò.
- DeCapua, A. y Marshall, H.W. (2011). *Breaking new ground: Teaching students with limited or interrupted formal education in U.S. secondary schools*. Michigan: Universidad de Michigan.
- DeCapua, A., y Marshall, H. W. (2015). Implementing a mutually adaptive learning paradigm in a community-based adult ESL literacy class. In *Low Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the Ninth Symposium* (pp. 151-171).
- Fernández Martín, Patricia. (2013). Alfabetización de arabófonos adultos: Un estudio de casos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13, 276-294. Recuperado de: <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/alfabetizando-arabofonos-adultos.html>.
- Ferreiro, E. (2002). *Alfabetización. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Gómez, M. (Eds.). (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1984 [1977]). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Freire, P. (2002 [1965]). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Gillon, G.T. (2007). *Phonological awareness: From research to practice*. Nueva York: Guilford Publications.
- Gray, W. (1957). *La enseñanza de la lectura y la escritura. Monografías sobre educación fundamental*. París: UNESCO.
- Hernández García, M.T. (2013). *Aprendizaje de la lectura y la escritura en una segunda lengua por parte de adultos analfabetos en su LM. Una propuesta de alfabetización en español como segunda lengua (L2)*. [Memoria de investigación del programa de doctorado]. Alicante: Universidad de Alicante.
- Holt, G.M. (1995). *Teaching Low-level Adult ESL Literacy Learners*. California. U.S. Department of Education. Recuperado de: https://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/HOLT.html
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Kalman J. (2000). La importancia del contexto en la alfabetización. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 24, 11-28.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66.
- Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Nueva York: Longman.
- Kumaravadivelu, B. (1994). *La situación postmétodo: estrategias emergentes y convergentes para la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de: <https://bit.ly/3bSgQUv>.

- Kurvers, J., y Stockmann, W. (2009). *Alfabetisering NT2 in beeld. Leerlast en succesfactoren* ('Literacy in the picture. Study load and success factors'). Report. Tilburg: Tilburg University.
- Kurvers, J. & Van de Craats, I. (2009). *Het Haalbaarheidsonderzoek van De Voortwijzer*. ('Feasability Assessment'). Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- Kurvers, J. y Van de Craats, I. (2015). Footprints for the future: cognition, literacy and second language learning by adults. En I. Van de Craats, J. Kurvers y R. Van Hout (Eds.), *Adult Literacy, Second Language and Cognition* (pp. 7-32). Países Bajos: Centre for Language Studies (CLS).
- Llorente Puerta, M.J. (2015). *La alfabetización funcional en una segunda lengua: una experiencia metodológica*. [Trabajo de fin de máster]. Oviedo: Universidad de Oviedo. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10651/32041>.
- Llorente Puerta, M.J. (2020). *La docencia reflexiva en el aula de personas adultas extranjeras. Una experiencia de alfabetización en español como segunda lengua* [Tesis de doctorado]. Oviedo: Universidad de Oviedo. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10651/57735>.
- Molina Domínguez, M. (2008). Alfabetización de personas adultas extranjeras. En A. Ríos Rojas y G. Ruiz Fajardo (Eds.), *Didáctica del Español como 2ª Lengua para inmigrantes* (pp.56-72). Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- Naeb, R. y Young-Scholten, M. (2017). International training of teachers of low-educated adult migrants. En J.C. Beacco, H.J. Krumm, D. Little y P. Thalgott (Eds), *The Linguistic Integration of Adult Migrants/ L'intégration linguistique des migrants adultes: Some lessons from research/ Les enseignements de la recherche* (pp.419-424.). Berlín/ Boston: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110477498-057>.
- Pastor Cesteros, S. (2016). Enseñanza del español como lengua extranjera. En J. Gutiérrez-Rexach (Ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica* (pp. 41-52). Nueva York: Routledge.
- Polanco Porras, A. (2008). La alfabetización en L2 para adultos inmigrantes. *Dossieres Segundas Lenguas e Inmigración*, 2, 7-110.
- Sosinski, M., Young-Scholten, M. y Naeb, R. (2020). Notas sobre la enseñanza de alfabetización a inmigrantes adultos. *Foro de profesores de E/LE*, 16, 353-374. <https://doi.org/10.7203/foroele.0.17811>.
- Tammelin-Laine, T. (2014). *Aletaan alusta. Luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset uutta kieltä oppimassa* [Let's start from the beginning. Non-literate adults learning a new language]. [Tesis de doctorado]. Finlandia: Universidad de Jyväskylä.
- Tarone, E., Bigelow, M y Hansen, K. (2009). *Literacy and second language oracy*. Oxford: OUP.
- UNESCO (2021). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo*. Recuperado de: <https://www.unesco.org>.
- Van Dijk, T.A. y Kintsch, W. (1983). *Discourse Comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Villalba Martínez, F. y Hernández García, M.T. (2000). ¿Se puede aprender una lengua sin saber leer? Alfabetización y aprendizaje de una L2. En I. Alonso Belmonte (Coord.), *Carabela*, 48: *El desarrollo de la comprensión lectora en el aula de EL/E* (pp. 85-110). Madrid: SGEL.
- Villalba Martínez, F. y Hernández García, M.T. (2003). *Recursos para la enseñanza oral del español a inmigrantes no alfabetizados (Primer y Segundo ciclos de ESO)*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Villalba Martínez, F. y Hernández García, M.T. (2010). Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza del español a inmigrantes. *Monográficos marco ELE*, 10, 63- 184. Recuperado de: https://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.villalba-hernandez.pdf
- Vinogradov, P. (2010). Practice and instruction. Balancing top and bottom: Learner generated texts for teaching phonics. En T. Wall y M. Leong (Eds.), *Low- Educated Second Language and Literacy Acquisition: Proceedings of the 5th Symposium* (pp. 3- 14). Calgary: Bow Valley College.
- Wall, T. y Leong, M. (Eds.) (2010). *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition: Proceedings of the 5th Symposium*. Calgary: Bow Valley College.

Young-Scholten, M. y Maguire, D. (2009). Stories for extensive reading for leslla learners. En I. Van de Craats y J. Kurvers (Eds.), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition: Proceedings of the 4th Symposium* (pp. 145- 157). Utrecht: LOT. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/242672103_STORIES_FOR_EXTENSIVE_READING_FOR_LESLLA_LEARNERS.

La enseñanza de las variedades del español en Taiwán. Análisis del contexto, percepción de los profesores y desarrollo de materiales audiovisuales

Ya Fang Lo
Universidad de Tamkang

1 Introducción

Desde inicios del siglo XXI la ideología de las instituciones de la lengua española está comprometida con la unidad en la diversidad buscando la integración y la aceptación de las distintas variedades del español. Parte de este compromiso aparece reflejado en obras como la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE-ASALE 2009), que es la gramática que mejor refleja el panhispanismo y el policentrismo (es decir, la proyección del español desde distintas comunidades de hablantes) de la lengua (Muñoz-Basols y Hernández 2022, 79-80). A este respecto, Andión y González (2022, 258-259) proponen tres tipos de panhispanismo: 1) como actitud lingüística que busca la unidad lingüística en su diversidad; 2) como equivalente a una variedad lingüística (variedad panhispánica) que incluye los usos comunes de todas las zonas lingüísticas en las que se habla español; y 3) el panhispanismo que recoge los rasgos fonéticos, gramaticales y léxicos de uso compartido por las zonas lingüísticas que hablan español. Así pues, el presente artículo contempla la lengua española desde su visión panhispánica de actitud hacia la unidad lingüística, respetando la diversidad y teniendo en cuenta los rasgos específicos de cada variedad.

A pesar de este espíritu integrador, existen carencias en diversos ámbitos de la enseñanza para la transmisión del conocimiento, como el diseño curricular, la formación de profesores para profundizar en las distintas variedades del español y la elaboración de materiales didácticos específicos para concienciar sobre estas a los aprendientes (Muñoz-Basols y Hernández 2022, 81). La investigación que se presenta en este trabajo pretende aportar información que pueda usarse para paliar algunas de estas carencias en el contexto específico de Taiwán. En este país se ha experimentado un incremento continuo en el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) en los últimos años; sin embargo, el estudio de las variedades del español no se ha visto tan beneficiado. Por ello, intentaremos establecer las causas de esta situación analizando el contexto general de aprendizaje del español y, más concretamente, la importancia del aprendizaje de sus variedades en distintos ámbitos en Taiwán. Para alcanzar este objetivo, se analizó, en primer lugar, la importancia de las variedades del español en las relaciones políticas, económicas, académicas, culturales y sociales de Taiwán con países hispanohablantes en las que las variedades del español desempeñan un papel destacado. Tras ello, se realizó una encuesta a profesores de ELE residentes en Taiwán para conocer su percepción respecto a la enseñanza de las variedades, a partir de la cual obtuvimos una visión de su situación general en Taiwán y de los aspectos que se deben fomentar para su desarrollo.

2 Las relaciones de Taiwán con países hispanohablantes

La situación del español en Taiwán se puede describir a partir de las relaciones que mantiene con diferentes países hispanohablantes en los ámbitos político, económico, cultural y social, y turístico y de ocio. En el caso concreto de España, su relación con

Taiwán no tiene carácter oficial debido a que el gobierno español no reconoce oficialmente a Taiwán, aunque, históricamente, su contacto se remonta al siglo XVII, cuando los españoles llegaron a la isla, en la que permanecieron dieciséis años (1626-1642). Durante este tiempo fundaron varios fuertes, como el de Santo Domingo en el norte de Taiwán, y establecieron la gobernación española de Taiwán (Pérez 2009). En la actualidad, España y Taiwán mantienen relaciones no oficiales a través de la Oficina Económica y Cultural de Taipéi en Madrid, que ejerce funciones principalmente consulares, culturales, económicas y académicas (Oficina Económica y Cultural de Taipéi en España 2022). Por su parte, los países latinoamericanos sí reconocen a Taiwán como país, por lo que mantienen estrechas relaciones oficiales con su gobierno. Estas relaciones se centran en necesidades presentes en varios ámbitos:

1. Necesidades políticas: las relaciones diplomáticas que Taiwán mantiene con varios países latinoamericanos conllevan que el personal que trabaja en las embajadas y oficinas económicas deba tener un buen conocimiento no solo del español estándar, sino también de las variedades habladas en estos países. De hecho, de los 15 países que en la actualidad mantienen relaciones diplomáticas con Taiwán, aproximadamente el 30 % de ellos habla español. Por ejemplo, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá tienen como lengua oficial el español (Ministry of Foreign Affairs 2021); en otros países como Belice los hablantes de español constituyen más del 46 % de la población; o, de manera similar, en Haití los diplomáticos taiwaneses ejercen su trabajo en inglés, francés y español. Así pues, las relaciones políticas son vitales para Taiwán, ya que determinan en gran medida las relaciones oficiales que puede mantener con estos países en otros ámbitos, como el económico, el cultural o el turístico.
2. Necesidades económicas: el estrecho vínculo entre la política y las relaciones económicas de un país hace que mantener acuerdos económicos y comerciales con países de Latinoamérica sea de vital importancia. Esto se refleja en los objetivos de la Oficina de Comercio Internacional del Ministerio de Asuntos Económicos, que señala que la práctica actual para establecer relaciones diplomáticas con Centroamérica y Sudamérica se basa, entre otros objetivos, en 1) promover el desarrollo de países amigos, 2) fortalecer la inversión en ellos y 3) promover la cooperación técnica y la ayuda a su formación (Lo 2017, 26). Así pues, formar a personas que puedan comunicarse en las variedades del español para establecer vínculos comerciales con países latinoamericanos es esencial para la economía de Taiwán, así como en la carrera profesional de los aprendientes de español.
3. Necesidades culturales y sociales: en la actualidad existen intercambios de tipo cultural entre Taiwán y varios países latinoamericanos a través de proyectos, como el Proyecto Cooperativo Cultura entre Taiwán y Latinoamérica (Ministry of Culture 2017). En este sentido, la participación en estos intercambios conociendo las variedades del español usadas en estos países permitirá a los aprendientes mejorar el trato con los nativos, así como establecer mejores relaciones entre ambos países.
4. Necesidades turísticas y de ocio: todas las relaciones políticas, económicas y culturales fomentan a su vez el intercambio de personas entre Taiwán y los países latinoamericanos. Trabajar en el sector turístico o simplemente viajar a países latinoamericanos por ocio hace necesario que los aprendientes conozcan las variedades del español de los países que visitan.

En resumen, estas cuatro necesidades dejan claro la estrecha relación de Taiwán con países latinoamericanos, una relación que requiere el conocimiento del español para poder mantener contactos estables y, concretamente, requiere el conocimiento de las variedades del español para así poderse comunicar de forma cercana y efectiva.

3 Encuesta sobre las variedades del español en Taiwán

La percepción de los docentes de español en Taiwán con respecto a las variedades del español es esencial para determinar su rol en el aprendizaje de los estudiantes, pues serán estos los que, en definitiva, tengan que responder a las necesidades de Taiwán respecto a sus relaciones con países latinoamericanos. Para analizar esta cuestión, realizamos una encuesta que parte de la idea de que, en una era de globalización, todos los profesores tienen la responsabilidad de ser más conscientes de esta situación y deben tener en cuenta las variedades habladas en las distintas regiones hispanohablantes para así poder ayudar a los alumnos a conseguir sus objetivos tanto profesionales como de aprendizaje, ya sea en Taiwán, en países latinoamericanos o en España. Por tanto, a continuación presentaremos los resultados de la encuesta, cuya finalidad se centraba en analizar la situación actual del profesorado de ELE en Taiwán y su percepción sobre la enseñanza de las variedades del español.

3.1 Encuesta y perfil de los encuestados

La encuesta se realizó en el año 2016 a 35 profesores de los departamentos de español de las universidades de Wenzao, Fu Jen, Providence y Tamkang. Esta encuesta constaba de catorce preguntas cerradas, tres de ellas de tipo personal (edad, sexo y nacionalidad) y once relacionadas con su formación y la percepción que tienen sobre la docencia del español y las variedades en Taiwán ¹.

Según la información obtenida respecto a los datos personales, el 74,3 % (26) de los encuestados eran hombres y el 25,7 % (9) mujeres. Los participantes tenían edades comprendidas entre los 30 y 65 años y la franja de edad con un mayor número de profesores se situaba entre 51 y 60 años —concretamente, el 34,3 % (12) de los encuestados tenía edades comprendidas entre ese rango—. El Gráfico 1 recoge los intervalos de edades de los profesores, así como el porcentaje y el número de estos para cada uno de los intervalos (para el intervalo de 21-30 años no se registró ningún caso).

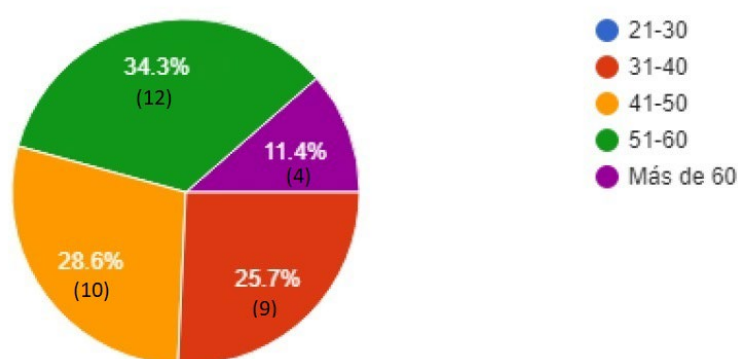


Gráfico 1. Intervalos de edades de los profesores encuestados, porcentajes y número de profesores

Por su parte, la pregunta 3 hacía referencia al tiempo en años que los profesores llevaban impartiendo clases de español. El 40 % (14 profesores) llevaba más de 20 años impartiendo clases de español; un 17,1 % (6 profesores) llevaba entre 11 y 15 años;

¹ Véase Anexo I, en el que aparece la encuesta sobre la situación actual del profesorado y su percepción sobre la enseñanza de las variedades del español en Taiwán.

igualmente, un 17,1 % (6 profesores) llevaba entre 6 y 10 años; un 14,3 % (5 profesores) tenía entre 16 y 20 años de experiencia y, finalmente, un 11,4 % (4 profesores) llevaba entre 0 y 5 años dando clases de ELE.

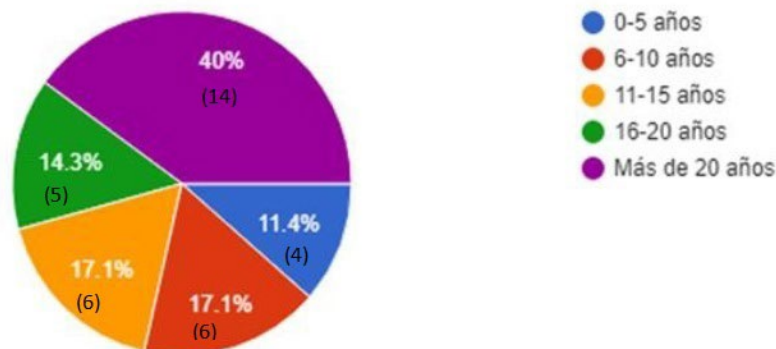


Gráfico 2. Tiempo en años impartiendo clases de español

En la Tabla 1 se aprecia que de entre los 22 profesores extranjeros de ELE que contestaron la encuesta, el 81,8 % (18 encuestados) eran de origen español mientras que los docentes latinoamericanos representaban el 18,2 % (4 encuestados), con nacionalidades diversas: Chile, Colombia, Venezuela y Ecuador. Podemos observar, asimismo, que la universidad Wenzao no cuenta con ningún profesor de nacionalidad latinoamericana, por lo que, en principio, los alumnos no tendrían tanto contacto directo, a través de profesores latinoamericanos, con el español de América Latina.

Universidades	Fu Jen	Tamkang	Providence	Wenzao	Total de profesores extranjeros
Profesores españoles	31,8 % (7)	13,6 % (3)	18,2,7 % (4)	18,2 % (4)	81,8 % (18)
Profesores latinoamericanos	4,54 % (1) (Chile)	4,5 % (1) (Venezuela)	9,09 % (2) (Colombia y Ecuador)	0 % (0)	18,2 % (4)
Total de profesores extranjeros	36,4 % (8)	18,2 % (4)	27,3 % (6)	18,2 % (4)	100 % (22)

Tabla 1. Porcentaje y números de profesores (entre paréntesis) hispanohablantes, tanto de España como de Latinoamérica, en los departamentos de español de las cuatro universidades

A pesar del mayor número de profesores españoles en las universidades encuestadas, también hay profesores taiwaneses que han estudiado en Latinoamérica, han nacido allí, o, incluso, profesores de España con familia latinoamericana. Todo esto permitiría que aumente el contacto de los alumnos con las variedades del español.

3.2 Formación y percepción de los profesores hacia las variedades de español

A continuación, analizamos cada apartado de la encuesta relativo a las variedades del español. En primer lugar, se analizó la percepción de los docentes hacia las variedades del español (pregunta 13: “¿Cree que hoy en día es importante conocer las

variedades del español?”). El 100 % (35) de los encuestados consideró importante conocerlas y, por tanto, enseñarlas a los estudiantes. Esto nos indica que todos los profesores son conscientes de la relevancia de las variedades, por lo que es de esperar que en el resto de las respuestas los resultados indiquen que se está prestando atención a su enseñanza.

En cuanto al tipo de español empleado en el aula (pregunta 6: “¿Qué variedad de español habla en clase?”), los resultados mostraron que el 100 % (35) de los profesores utilizaban la variedad de España en las clases, tanto aquellos de origen español como los latinoamericanos y taiwaneses, existiendo también un caso en el que el profesor hacía uso del español de España y al menos una variedad de Latinoamérica (Gráfico 3). Este aspecto no tiene por qué ser negativo siempre y cuando se conozcan las características básicas de otras variedades y se impartan durante las clases.

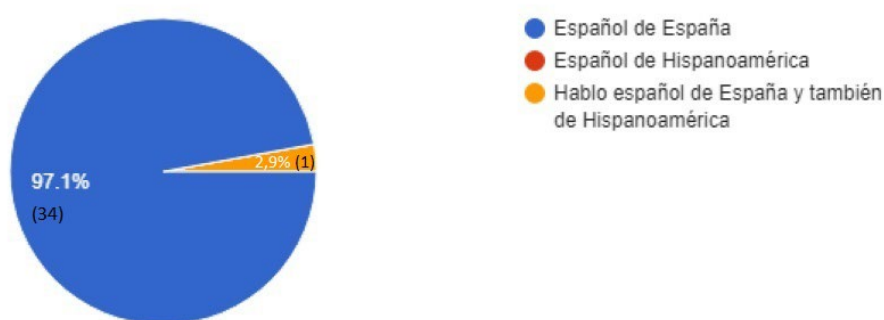


Gráfico 3. ¿Qué variedad de español habla en clase?

Para analizar esta cuestión, es decir, el conocimiento de los docentes sobre las variedades, se preguntó si estos habían estudiado o trabajado en algún país latinoamericano (pregunta 9: “¿Ha estudiado o trabajado alguna vez en países latinoamericanos?”). Entre los encuestados, solo el 17,1 % (6 profesores) había estudiado o trabajado en países latinoamericanos, por lo que la mayoría de los docentes, el 82,9 % (29 profesores) no disponía de una experiencia inmersiva amplia en las variedades del español (Gráfico 4).

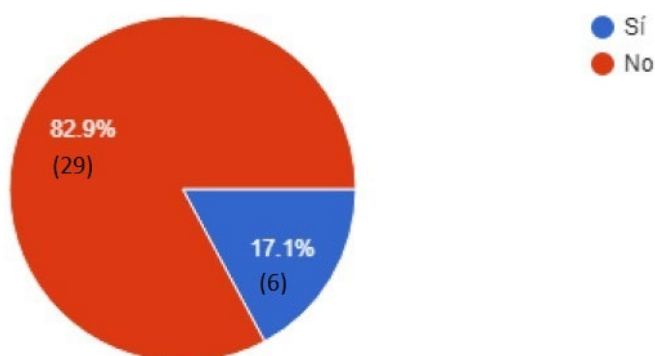


Gráfico 4. ¿Ha estudiado o trabajado alguna vez en países latinoamericanos?

Aun así, trabajar o estudiar en Latinoamérica no es una condición imprescindible para contar con la formación adecuada en el ámbito de las variedades del español, ya que muchos han recibido formación específica al respecto. Así pues, se analizó esta

cuestión a través de la pregunta 8: “¿Ha asistido alguna vez a algún curso o congreso relacionado con el tema de las variedades del español?”. El 54,3 % (19 de los profesores) había asistido alguna vez a algún curso o congreso relacionado con el tema de las variedades, lo que es indicativo de que contaban con cierta formación relacionada con el tema. Pese a ello, llama la atención que casi la mitad de los encuestados, el 45,7% (16 profesores), no había realizado ningún curso ni asistido a ningún congreso relacionado con las variedades del español, por lo que probablemente no hayan adquirido conocimientos adicionales para poder impartirlas en el aula, a menos que lo hayan hecho de forma autodidacta (Gráfico 5).

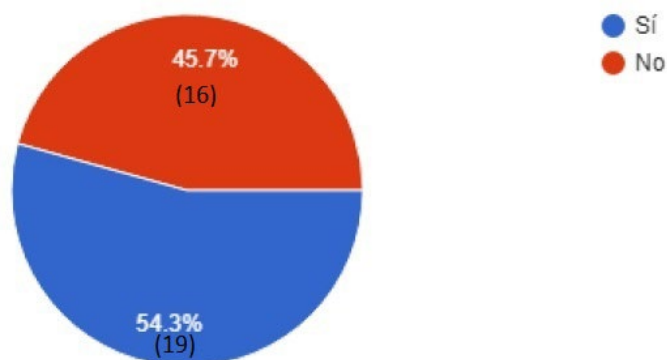


Gráfico 5. ¿Ha asistido alguna vez a algún curso o congreso relacionado con el tema de las variedades del español?

Tras ello, se analizó la consideración de los docentes acerca de las diferentes variedades del español (pregunta 11: “En su clase, ¿suele explicar la diferencia de uso del español de Latinoamérica y el de España?”). Aproximadamente el 43 % (15) de los encuestados indicó que “sí, siempre” o “sí, muchas veces” explica las diferencias de uso entre el español de Latinoamérica y el de España; sin embargo, el 57 % (20 profesores) lo hace “muy pocas veces” o “casi nunca” (Gráfico 6). Las razones de esta situación pueden ser diversas y no se pueden deducir a partir de la encuesta. No obstante, sí consideramos que el porcentaje de profesores que enseñan frecuentemente las diferencias de las variedades de español es escaso si tenemos en cuenta su trascendencia en las relaciones de Taiwán con los países latinoamericanos en distintos ámbitos.

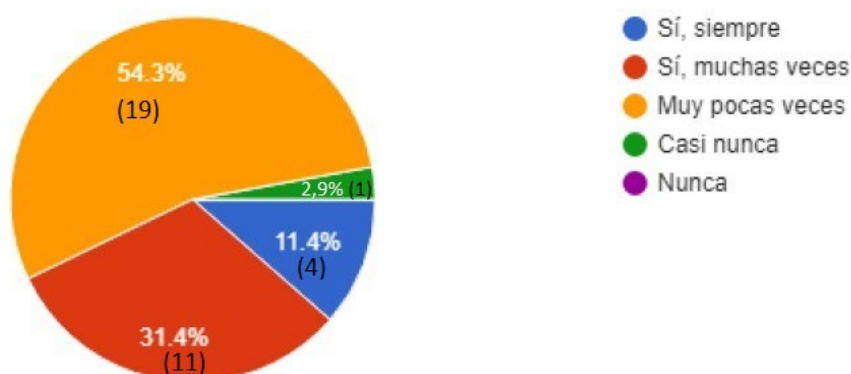


Gráfico 6. En su clase, ¿suele explicar la diferencia de uso del español de Latinoamérica y el de España?

En relación con lo anterior, se examinó la preferencia de los docentes por una u otra variedad. En primer lugar, la pregunta 12 planteaba la idea de si existe una variedad del español mejor que otras (“¿Cree que existe un español mejor (estándar)?”). De los 35 encuestados cinco profesores, el 14,7 %, consideraba que la afirmación anterior era cierta y de entre ellos cuatro indicaban que el mejor español se correspondía con la variedad de España. Esta última afirmación aparecía en los datos de otros cuatro docentes, el 11,4% de los encuestados, haciendo un total de 8 profesores que pensaban así. Una de las posibles interpretaciones que se puede hacer de esta información es que, para estos docentes, el español estándar se equipara a la variedad de España, pues es allí donde principalmente se hace uso de este estándar. Por otro lado, el 85,3% (30) de los encuestados consideraba que no existe un español mejor o estándar (Gráfico 7).

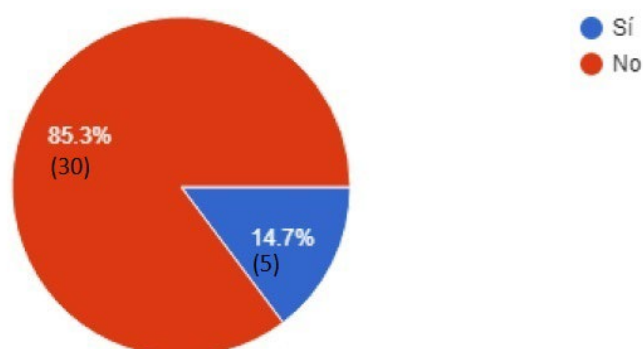


Gráfico 7. ¿Cree que existe un español mejor (estándar)?

De manera similar, un 77,1 % (27 profesores) opinaba que en España no se habla mejor (pregunta 14 “¿Estás de acuerdo con esta afirmación: ‘Donde mejor se habla español es en España?’”) (Gráfico 8). Así pues, la mayoría de los docentes no considera que exista un español mejor o estándar ni que en España se hable mejor, lo que muestra una mentalidad abierta de aceptación hacia el español y sus variedades.

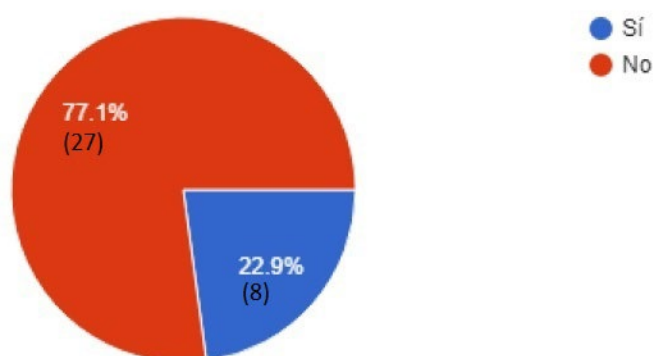


Gráfico 8. ¿Estás de acuerdo con esta afirmación: “Donde mejor se habla español es en España?”

Este dato contrasta, sin embargo, con la práctica, pues, como se mostró previamente en la pregunta 6, el 97,1 % (34) de los encuestados emplea exclusivamente el español de España en el aula. Esta aparente contradicción podría explicarse si tenemos en cuenta que la mayoría de los docentes encuestados eran españoles y, por lo tanto, tenderán a utilizar el español peninsular y materiales relacionados.

A este respecto, se analizó el tipo de materiales que los docentes empleaban en el aula (pregunta 5: “¿Los libros y los materiales que utilizan son normalmente de España o de Latinoamérica?”). Los resultados mostraron que los 35 encuestados utilizaban principalmente materiales creados en España. Esto implica que los alumnos no usan en clase libros centrados en las variedades del español de Latinoamérica y que, básicamente, solo cuentan con las menciones que se hagan en estos libros, así como con las aportaciones de los docentes.

En relación con esta respuesta, como ya se indicó en la pregunta 11 (“En su clase, ¿suele explicar la diferencia de uso del español de Latinoamérica y el de España?”), no todos los docentes suelen explicar en profundidad las diferencias entre el español de Latinoamérica y el de España, ya que aunque los resultados mostraron que alrededor del 43 % (15 profesores) sí las suele explicar a menudo, sin embargo el 57 % (20 profesores) lo hace muy pocas veces. Por lo tanto, según los datos obtenidos en las encuestas, en las clases de ELE de estas universidades de Taiwán predomina un contexto de español peninsular, con uso de materiales de España y, en gran medida, no enfocado en explicar las diferencias de uso del español de Latinoamérica y el de España.

En resumen, la encuesta buscaba analizar las percepciones, aptitudes y actitudes de 35 docentes de ELE en Taiwán. Los principales resultados muestran, primero, que los 35 encuestados están de acuerdo con que es importante enseñar las variedades del español. Segundo, que pese a ello, resulta necesario aumentar la formación específica del profesorado en esta materia. Tercero, que los materiales que usan los docentes proceden mayoritariamente de España y no de Latinoamérica. Por último, pese a considerarse importante, se hace poco hincapié en la diferenciación de las variedades del español durante las clases. Todos estos datos extraídos de estas encuestas indican que, aunque se consideren fundamentales las variedades del español no se les presta la suficiente atención ni recursos en las universidades con departamentos de Español en Taiwán.

4 Conclusión

Conocer el español y sus variedades es esencial para las relaciones que Taiwán mantiene con países hispanoamericanos por motivos políticos, económicos, académicos y socioculturales. Por ello, el aprendizaje del español y de sus variedades debe responder a las necesidades de los estudiantes de español y de sus perspectivas laborales que estarán estrechamente ligadas a las relaciones de Taiwán en estos ámbitos. Los resultados generales de nuestra encuesta a profesores de ELE en Taiwán muestran que todos los docentes son conscientes de la importancia de conocer las variedades de español. A pesar de ello, el número de docentes de España y Latinoamérica está descompensado; la formación específica al respecto no está extendida en todo el profesorado; las explicaciones de la diferenciación de las variedades durante las clases no están muy extendidas en todo el profesorado y los materiales que se usan son exclusivamente de España, por lo que el contenido de las variedades del español no abunda.

Esta investigación genera nuevas preguntas: ¿cómo está evolucionando la situación de la enseñanza de las variedades del español en Taiwán? o ¿cómo podemos desarrollar materiales específicos para el estudio de estas? En estudios posteriores abordaremos estas cuestiones realizando encuestas actualizadas, desarrollando materiales específicos

para el aprendizaje de las variedades y poniéndolos en práctica durante las clases con el objetivo de evaluar su eficacia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andión Herrero, M.^a A. y González Sánchez, M. (2022). En torno al panhispanismo y los panhispanismo(s) en relación con su relevancia y complejidad terminológica. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 31, 247-269. <https://doi.org/10.5944/signa.vol31.2022.29451>.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ Anaya. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/marco/cvc_mer.pdf.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca nueva. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/.
- Lo, Y. (2017). *Cine y variedades del español. Materiales para alumnos taiwaneses*. [Tesis doctoral]. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Ministry of Culture (2017). *Proyecto Cooperativo Cultural entre Taiwán y Latinoamérica*. Recuperado de: <https://grants.moc.gov.tw/Web/Normal.jsp?P=2231&B=1740>.
- Ministry of Foreign Affairs (2021). *Países con relaciones diplomáticas*. Recuperado de: <https://www.mofa.gov.tw/AlliesIndex.aspx?n=0757912EB2F1C601&sms=26470E539B6FA395>.
- Muñoz-Basols, J. y Hernández Muñoz, N. (2019). El español en la era global: agentes y voces de la polifonía panhispánica. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(2), 79-95. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23247797.2020.1752019>.
- Muñoz-Basols, J. y Hernández Muñoz, N. (2022). El español en la era global: agentes y voces de la polifonía panhispánica. En N. Hernández Muñoz, J. Muñoz-Basols, y C. Soler Montes, *La diversidad del español y su enseñanza* (pp. 10-39). Routledge.
- Oficina Económica y Cultural de Taipéi en España (2022). *Oficina Económica y Cultural de Taipéi, España*. Recuperado de: https://www.roc-taiwan.org/es_es/index.html.
- Pérez, F.L. (2009). En Taiwán al pan se le llama pan y abundan los nombres hispánicos. *El Confidencial*. Recuperado de: https://www.elconfidencial.com/cultura/2009-01-29/en-taiwan-al-pan-se-le-llama-pan-y-abundan-los-nombres-hispanicos_974865/.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.

ANEXO I

Breve encuesta sobre la situación actual del profesorado y su percepción sobre la enseñanza de las variedades del español en Taiwán.

1. Edad
 - 21-30
 - 31-40
 - 41-50
 - Más de 50
2. Sexo
 - Hombre
 - Mujer
3. ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo clases de español?
 - 0-5 años
 - 6-10 años
 - 11-15 años
 - 16-20 años
 - Más de 20 años
4. ¿Cuál es su nacionalidad?
 - Nacionalidad taiwanesa
 - Nacionalidad española
 - Nacionalidad latinoamericana
 - Otras nacionalidades
5. ¿Los libros y los materiales que utiliza son normalmente de España o de Hispanoamérica?
 - Suelen ser de España
 - Suelen ser de Hispanoamérica
6. ¿Qué variedad de español habla en clase?
 - Español de España
 - Español de Hispanoamérica
 - Hablo español de España y también de Hispanoamérica
7. Si habla el español de Latinoamérica, ¿de qué zona?
 - Español del Caribe (los territorios isleños de Cuba, la República Dominicana, Puerto Rico, y en territorios continentales de Colombia, Venezuela y Panamá, así como en territorios de Florida en Estados Unidos)
 - Español de México y Centroamérica (Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, y Costa Rica, junto con el estado sureño mexicano de Chiapas)
 - Español de los Andes (en los Andes centrales, desde el sur de Colombia -nudo de los Pastos- pasando por Ecuador, Perú y Bolivia hasta el Norte argentino y la puna de Chile)
 - Español de la Plata y el Chaco (hablado en Argentina y en Uruguay)
 - Español de Chile
 - No hablo español de Latinoamérica
8. ¿Ha asistido alguna vez a algún curso o congreso relacionado con el tema de las variedades del español?
 - Sí
 - No
9. ¿Ha estudiado o trabajado alguna vez en países latinoamericanos?
 - Sí
 - No

10. ¿En su aprendizaje de español (o formación en la enseñanza), ha tenido alguna vez profesor o profesora latinoamericanos?

Sí
No

11. En su clase, ¿suele explicar la diferencia de uso del español de Latinoamérica y el de España?

Sí, siempre
Sí, muchas veces
Muy pocas veces
Casi nunca
Nunca

12. ¿Cree que existe un español mejor (estándar)?

Sí
No

13. ¿Cree que hoy en día es importante conocer las variedades del español?

Sí
No

14. ¿Está de acuerdo con esta afirmación: "Donde mejor se habla español es en España"?

Sí
No

Las metáforas de la muerte: una propuesta de equivalentes en español fieles a distintos sistemas espirituales y orientaciones para el docente de ELE

Ester López Barea
Universidad de Sevilla

1 Introducción

La religión es uno de los mayores tabúes en nuestra sociedad occidental, en la que, por distintas razones histórico-sociales¹, esta dimensión se ha relegado a la esfera privada. No obstante, para una gran parte de la población mundial, la religión no es simplemente una dimensión más de la vida. Las creencias religiosas y la vivencia de la espiritualidad son, por el contrario, centrales y determinantes. Estas constituyen el marco fundamental que les permite entender su papel en el mundo. Ese es el caso de muchas de las personas que reciben clases de español en centros de acogida de migrantes en España, en su mayoría de origen marroquí y de profundas creencias islámicas². Toda experiencia vital es comprendida, interpretada y transmitida mediante este marco, especialmente las más centrales: el nacimiento de un hijo, la muerte de un ser querido, la enfermedad, la resolución de una situación difícil. Todos estos acontecimientos propician la expresión más o menos explícita de sus creencias, las cuales implican una serie de fuerzas y agentes metafísicos que intervienen en su realidad (la divinidad, el mal, los ángeles...).

Sin embargo, puede que nuestra mirada occidental, más bien materialista, haya sido un obstáculo para detectar lo que es una necesidad para muchos de los usuarios de estos centros: saber comunicar en español sus experiencias vitales usando expresiones fieles a su propio sistema espiritual.

Por ello, trataremos este tema, incómodo y espinoso para muchos, con la confianza de que, a pesar de sus límites, amplíe nuestros horizontes como docentes de Español como Lengua Extranjera (ELE) y nos permita proporcionar a los alumnos (especialmente de niveles iniciales) las herramientas necesarias para transmitir su experiencia tal y como la comprenden y viven, según su marco cultural y religioso, de forma que puedan ser entendidos fácilmente por un posible interlocutor español más bien familiarizado con la cosmovisión cristiana-católica. En especial, este artículo se centrará en la experiencia de la muerte, ya que pocas vivencias son tan universales y abren tanto al ser humano a la trascendencia como lo hace la muerte de un ser querido³.

Para estudiar y analizar la cuestión que nos ocupa, hemos elegido el marco teórico de la lingüística cognitiva y la cultural (Lakoff y Johnson 1986; Sharifian 2017;

¹ El proceso de secularización en Europa se ha debido a factores diversos. En el siglo XIX se dieron una serie de circunstancias que propiciaron el proceso: la industrialización, la urbanización o la racionalización. No obstante, bajo el proceso de secularización subyace una preocupación por el control o influencia sobre la población. Las tensiones de las distintas fuerzas sociales (políticas y religiosas) crearon conflictos más o menos abiertos, que acabaron reduciendo la visibilidad de la religión en la esfera pública (De la Cueva y Montero 2013).

² Estas personas no son una excepción. Aunque históricamente la religión tenga gran relevancia en la comunidad migrante (*cf.* Santos Rego 2017), conviene recordar que, en 2010, el 84% de la población mundial se adhería a alguna religión (Pew Research Center 2012), predominando aquellas personas que se identificaban con el cristianismo, el islam, el hinduismo o el budismo. Según las previsiones recientes de este mismo centro de investigación (2017), este porcentaje solo tenderá a crecer en los próximos años.

³ Malinowski (2015), uno de los primeros antropólogos en estudiar con detenimiento el fenómeno religioso, señaló la experiencia humana de la muerte como la causa principal de la religión. Más recientemente, Carles Salazar (2014) ha escrito al respecto.

Richardson *et al.* 2021). Estas disciplinas proporcionan las herramientas necesarias para examinar el lenguaje y las conceptualizaciones determinadas por los distintos sistemas espirituales⁴.

En las siguientes páginas abordaremos las particularidades del lenguaje religioso para posteriormente adentrarnos en la conceptualización de la muerte y el más allá en distintas lenguas y según varios sistemas de creencias religiosas. Nos detendremos en los puntos en común y en las diferencias con el fin de proponer posibles expresiones equivalentes en español. Por último, proporcionaremos una serie de reflexiones y recomendaciones para el docente de ELE.

2 El lenguaje religioso: ¿cómo atrapar en palabras lo inefable?

El objetivo fundamental del lenguaje religioso es expresar lo inenarrable; encarnar lo etéreo. Por esta misma razón, es tan sumamente rico en elementos conceptuales, entre los que destacan las metáforas y metonimias. Estas nos permiten entender los conceptos más abstractos recurriendo a nuestra experiencia física y cultural (Lakoff y Johnson 1986; Kövecses 2005). Mientras que la metonimia une dos conceptos mediante asociaciones intrínsecas como parte-todo, individuo-clase, entidad-atributo, valores diferentes dentro de la misma escala, contrarios, etc. (Radden y Kövecses 1999); la metáfora permite la comprensión de un concepto (dominio meta o de destino, *target domain*) en términos de otro (dominio fuente o de origen, *source domain*), formando una estructura metafórica parcial (Lakoff y Johnson 1986). En este artículo, nos centraremos especialmente en la metáfora⁵.

En efecto, los principios y herramientas de la lingüística cognitiva (Croft y Cruse 2008) y la teoría de la metáfora conceptual (Lakoff y Johnson 1986) serán imprescindibles para el análisis de estas expresiones metafóricas del lenguaje religioso. Dicho esto, es importante señalar algunas puntualizaciones de ciertos autores respecto a la naturaleza, el uso y las complejidades⁶ de la metáfora en el lenguaje religioso en particular.

En primer lugar, uno de los aspectos que podemos destacar es que tanto las metáforas como los símbolos⁷ están anclados en historias, mitos y narraciones particulares de cada religión (Ricoeur 1974). En consecuencia, algunas expresiones y/o la relación entre el dominio fuente y meta pueden parecernos particularmente oscuras e inescrutables. En ocasiones quizá sea necesario indagar en este tipo de narraciones que tanto abundan en las religiones.

En segundo lugar, no debemos olvidar que el lenguaje religioso añade una categoría a la realidad: la metafísica, es decir, la que incluye lo que se sitúa más allá de lo físico. En esta, encontramos elementos de la realidad última que pueden concebirse como reales o literales, pero no físicos en el sentido estricto del término y no necesariamente como metafóricos (Richardson *et al.* 2021). Es irrelevante si el investigador que se

⁴ Sharifian (2017) se vale de las herramientas analíticas usadas por la lingüística cognitiva para escudriñar los distintos *sistemas culturales*. No obstante, también hace mención a los *sistemas espirituales*, de los cuales surgen conceptualizaciones e incluso un lenguaje propio que permite comunicar estos aspectos transcendentales de la realidad.

⁵ Para el estudio de las metonimias, *cf.* Lakoff y Johnson (1986), Radden y Kövecses (1999), Richardson *et al.* (2021). Asimismo, puede consultar las particularidades de la metonimia en el lenguaje religioso en López Barea (2021, 18-21).

⁶ En este apartado, no nos detendremos a estudiar las funciones de la metáfora en el lenguaje religioso. Puede consultar más al respecto en López Barea (2021, 17).

⁷ Según Lakoff y Johnson (1986), serían un tipo especial de metonimia.

disponga a analizar este lenguaje considera la existencia o no de esta realidad metafísica: su función es la de analizar si el que emite el término en cuestión lo utiliza de manera literal (haciendo referencia a una realidad transcendental) o figurativa.

El punto anterior nos lleva al siguiente: la variabilidad de usos e interpretaciones de estas expresiones metafóricas, aun tratándose de personas que profesan un mismo credo. Recordemos que las principales religiones del mundo no se circunscriben a un territorio geográfico en concreto, sino que se han ido extendiendo, encarnándose en comunidades de contextos culturales muy diferentes⁸. Esto tendrá una repercusión en el uso o no de la metáfora, así como en los aspectos del dominio fuente que se seleccionen. Un ejemplo que puede ilustrar esta variabilidad es la metáfora DIOS ES PADRE, tomado de Richard *et al.* (2021, 36; traducción mía). Los autores proponen el esquema expuesto en la Tabla 1, que recoge los distintos aspectos del dominio fuente (PADRE) que se han seleccionado para conceptualizar el dominio meta (DIOS).

Dominio meta	Dominio fuente
DIOS	PADRE
1. Es el único dios.	1. Tiene un papel único en la familia.
2. Tiene un hijo no biológico.	2. Tiene hijos, por lo que ha de recibir honor.
3. Trabaja para la humanidad.	3. Trabaja.
4. Provee para y protege a los creyentes.	4. Provee y protege.
5. Castiga con justicia.	5. Castiga, pero no abusa.
6. Los cristianos le obedecen.	6. Se le ha de mostrar obediencia.
7. Guía a los cristianos mediante la Biblia.	7. Enseña.
8. Los cristianos le glorifican con sus buenas obras.	8. Se le honra cuando los hijos actúan bien.
9. Perdona a los humanos, que son pecadores.	9. Perdona a sus hijos.
10. Ama a la humanidad.	10. Ama a sus hijos.
11. Aprecia el agradecimiento que le expresan los creyentes.	11. Aprecia que se le den las gracias.

Tabla 1. DIOS ES PADRE

Esta metáfora es de gran relevancia en la religión cristiana. Sin embargo, según la cultura de la comunidad y el rol de los padres en ella, los aspectos seleccionados podrán ser diferentes. Así, encontraremos principalmente dos conceptualizaciones: una de ellas incluirá los aspectos del dominio fuente que hacen referencia a un padre estricto, que castiga y corrige, que ha de ser obedecido (aspectos 5, 6, 10); la otra pondrá de relieve los aspectos referentes a un padre cariñoso y cercano (aspectos 4, 9, 10).

Por otro lado, la interpretación puede variar con el tiempo, conforme cambia el dominio fuente. La metáfora anteriormente expuesta ejemplifica también esta realidad, puesto que el rol del padre en la familia occidental ha ido evolucionando. Aun así, la variedad de interpretaciones y combinaciones es inmensa, ya que estará claramente influenciada por la experiencia personal de relación paternofamiliar que haya tenido cada creyente.

⁸ Para profundizar más en la relación e interacción entre cultura y religión *cf.* Dawson (2013) y Bestard y Salazar (2015).

Por ello, se concluye que la cultura y el contexto de producción e interpretación son imprescindibles a la hora de identificar y analizar este tipo de metáforas (Sweetser y Descamp 2014). Debido a esta alta variabilidad, aunque en este estudio hagamos generalizaciones, es importante que se dé un diálogo auténtico entre el profesor y el alumno antes de proponer cualquier expresión que le pudiera parecer equivalente.

3 La muerte y el más allá: las metáforas que nos unen

En efecto, si la metáfora y la metonimia son imprescindibles para comunicar y describir experiencias transcendentales, también lo son a la hora de abordar tabúes como el de la muerte. En esta realidad de la muerte, convergen dos aspectos importantes que motivan el tabú: el temor a la misma y el sobrecogimiento ante lo sobrenatural y trascendental⁹ (Crespo Fernández 2007). Así, surgen toda una serie de expresiones de uso eufemístico, que encuentran en estos dos mecanismos cognitivos (la metáfora y la metonimia) una fuente inagotable de recursos lingüísticos.

Entre las metáforas de la MUERTE, encontramos algunas que se podrían considerar universales, puesto que se basan en reacciones fisiológicas ligadas a la muerte (*expirar, cerrar los ojos, estirar la pata*). No obstante, se dan metáforas más complejas, creadas a partir de la unión entre la experiencia corporal y los distintos sistemas culturales y religiosos (Kövecses 2005). De estas últimas nos ocuparemos en este artículo.

Tras realizar una revisión bibliográfica y un análisis lingüístico-cognitivo de las metáforas de MUERTE en distintos idiomas (*cf.* López Barea 2021, 23-41), se pudo observar que todas las expresiones se podían agrupar en metáforas más amplias. Es decir, se vislumbra cierta tendencia general. La mayor parte de lenguas estudiadas conceptualizan la muerte como un viaje (a veces se marcha a un destino o de un origen, se sube, se vuelve) y como un estado del alma (se descansa, se duerme, se está en una morada religiosa). Estas son las metáforas que nos unen: puntos de encuentro entre culturas y religiones que se deben subrayar también en el aula de ELE, especialmente cuanto mayor es la distancia entre las culturas en cuestión.

4 Peculiaridades de cada sistema espiritual y posibles equivalencias en español: guía rápida para el docente de ELE

Aunque podemos encontrar puntos comunes, no debemos ignorar las diferencias entre los distintos sistemas espirituales. Ciertamente, cada religión tiene sus particularidades, las cuales determinarán qué dimensiones del concepto se perfilan y cuáles no, o qué aspectos se enfatizan más. La similitud facilitará, sin duda, la translación de la expresión de una lengua a otra.

Sabiendo que la manera en que una persona conceptualiza una experiencia está determinada por su lengua materna o L1 (Sharifian, 2017) y, por lo tanto, por sus creencias más profundas, es predecible que el estudiante de ELE, sobre todo de nivel inicial, intente trasladar estas conceptualizaciones culturales y religiosas al comunicarse en español mediante la traducción literal de metáforas y metonimias de su L1 al español. A veces, esta transferencia puede resultar en éxito comunicativo; pero también cabe la posibilidad de que surjan malentendidos interculturales y/o interreligiosos. En el

⁹ Carles Salazar (2014) señala que, ante la muerte, el ser humano necesita buscar una explicación que vaya más allá de la puramente racional, inútil en el momento del duelo. Las diversas religiones llenan de sentido y significado esta experiencia universal.

caso de hablar de la muerte de un ser querido, al evitar el aprendiente el uso de la palabra *morir* y recurrir a la traducción literal de una metáfora de su L1, puede darse por parte de la persona destinataria una reacción inapropiada que dañe sensiblemente al aprendiente.

En los siguientes subapartados proponemos tres tablas según las lenguas estudiadas en las que se recogen todas las metáforas, sombreando aquellas que constituyen la base para las que las suceden. Por otro lado, no todas las metáforas se dan en todas las lenguas ni son relevantes en todos los sistemas espirituales estudiados; por ello, hemos seleccionado y propuesto equivalentes para aquellas más frecuentes, dejando en blanco las que no son productivas o las que no tienen un equivalente adecuado. De esta forma, recogeremos (a) los aspectos enfatizados en cada religión y (b) las posibles expresiones equivalentes en español que el profesor puede proponer a su alumno. Así, el aprendiente, aun siendo de un nivel inicial, podrá utilizar una expresión en español que se adapte a su marco cultural y religioso, pero que también pueda entenderse fácilmente por un posible interlocutor español con una óptica más bien cristiana católica. Aquí, nos centraremos en los sistemas espirituales del cristianismo, el islam, el budismo, el taoísmo filosófico y religioso, el sincretismo entre la religión tradicional de algunos pueblos africanos y el cristianismo. Como ya se ha mencionado, esta sección es fruto de un análisis lingüístico previo (López Barea 2021) realizado a partir de estudios sobre el árabe (estándar y otras variedades), el chino (mandarín), y otras lenguas de pueblos de Centro- y Sudáfrica (kusaal, chopi, akan, gikũyũ).

4.1 Árabe: el islam

En la Tabla 2 se exponen las metáforas más utilizadas en el árabe y los posibles equivalentes en español que proponemos como fruto del estudio de Al-Kharabsheh (2011), Mazen Galal (2014), Dorst y Klop (2017), Tay (2019).

MORIR ES UN VIAJE	
MORIR ES MARCHARSE	<i>Irse con Alá</i> <i>Irse a la casa de Alá</i>
MORIR ES SUBIR	-
MORIR ES VOLVER	<i>Volver a la casa de Alá</i> <i>Volver a los brazos de Alá</i> <i>Volver al regazo de Alá</i> <i>Volver a Alá</i>
MORIR ES UN ESTADO	
MORIR ES DESCANSAR	-
MORIR ES DORMIR	-
MORIR ES ESTAR EN LA MORADA DIVINA	<i>Estar con Alá</i> <i>Alá se lo ha llevado con él</i> <i>Estar en el cielo</i>
MORIR ES RENDIRSE	<i>Entregar su alma a Alá</i> <i>Dar su alma a Alá</i>
MORIR ES SER LLAMADO	<i>Alá le ha llamado para estar con él</i> <i>Alá le ha llamado</i>
MORIR ES VIVIR	<i>Vive con Alá</i>

Tabla 2. Equivalentes en español de diferentes metáforas para estudiantes arabófonos

En la religión islámica se enfatiza especialmente el destino final de ese viaje que es la muerte: Alá. En muchas expresiones se subraya la cercanía con la divinidad y la gracia de poder estar en su morada. Esto mismo ocurre en español, aunque son expresiones menos usadas: *partir a la casa del padre, irse, volver a los brazos del padre*. En estas, se da la metonimia UNA PARTE DE LA PERSONA POR LA PERSONA, que surge de la relación metonímica LA PARTE POR EL TODO. En el caso del árabe, se expresa mediante la metonimia *el seno de Alá*. Por otro lado, a diferencia de las expresiones en español motivadas por el cristianismo, en el árabe se tiende a resaltar los atributos de su Dios, los favores que derramará sobre los fieles al llegar a su presencia.

Como en la religión cristiana, también se entiende la muerte como una rendición o como una llamada de Dios. Sin embargo, hay que tener en cuenta que en árabe se tiende a subrayar mucho más la acción de Alá: interviene determinadamente en la vida de las personas. Alá es el que llama y elige.

En cualquier caso, aunque en muchos aspectos las creencias del islam y del cristianismo respecto a los atributos de Dios pudieran coincidir, convendría quizá evitar expresiones que contengan la metáfora, tan productiva en español, de DIOS ES PADRE. Es un dogma propio de las religiones judeocristianas que extraña al aprendiente con un marco conceptual influido por el islam.

Aun así, gracias a las similitudes dogmáticas entre el cristianismo y el islam, muchas expresiones son trasladables sin mucha dificultad. En ocasiones, basta con sustituir *Dios* o *Padre* por *Alá*. El estudiante musulmán probablemente se sienta más cómodo usando este nombre con el que se dirigen a la divinidad en su L1. Además, el interlocutor español suele estar familiarizado con esta religión. Insistimos, sin embargo, en que esto se debe dialogar siempre con el estudiante en cuestión.

En la Tabla 2, se observa que hay dos metáforas señaladas que parecen no constar en el árabe: MORIR ES DESCANSAR y MORIR ES DORMIR. Curiosamente, estas sí son muy productivas en español. Para los cristianos, en el cielo se encuentra el reposo y la paz de los que el ser humano no goza en la tierra. De todas las lenguas estudiadas, el español es la única en la que estas metáforas motivan tantas expresiones en las que se menciona la divinidad o un atributo de la divinidad. Algunos ejemplos de estas expresiones son *descansar en paz, en el cielo, con Dios*.

4.2 Chino: el budismo, confucianismo y taoísmo

Aunque hemos optado por diferenciar las tres creencias (budismo, taoísmo y confucianismo), estas se suelen entrelazar y retroalimentar entre sí. En la Tabla 3, se exponen algunos equivalentes basados principalmente en el estudio de Zhou (2018) y Lu (2017).

MORIR ES UN VIAJE		
MORIR ES MARCHARSE	Budismo	<i>Irse al cielo</i> <i>Irse de este mundo</i>
	Taoísmo Confucianismo	<i>Ir a la eternidad</i> <i>Irse a un mundo mejor</i>

MORIR ES SUBIR	Budismo	<i>Subir al cielo</i>
	Taoísmo Confucionismo	<i>Subir para vivir eternamente</i> ¹⁰
MORIR ES VOLVER	Budismo	<i>Volver al cielo</i>
	Taoísmo Confucionismo	<i>Volver a casa</i> ¹¹
MORIR ES UN ESTADO		
MORIR ES DESCANSAR	<i>Descansar (en paz)</i>	
MORIR ES DORMIR	<i>Dormir (en paz)</i>	
MORIR ES ESTAR EN LA MORADA DIVINA	-	
MORIR ES RENDIRSE	-	
MORIR ES SER LLAMADO	-	
MORIR ES VIVIR	-	

Tabla 3. Equivalentes en español de diferentes metáforas para estudiantes sinohablantes

Observamos que los sinohablantes también comparten con nosotros la visión de la muerte como un viaje. Sin embargo, en general, en el budismo se enfatiza la salida del mundo terrenal, que se abandona para habitar, una vez liberado del ciclo de Samsara, el llamado *cielo del Oeste*, donde está Buda. Al contrario de lo que se observa en el español o en el árabe, en estas expresiones no se suele mencionar la divinidad, ni esta lleva a cabo ninguna acción en concreto. No obstante, en chino sí se conceptualiza la morada eterna como CIELO, aunque haya grandes diferencias dogmáticas entre el cielo budista y el cristiano. Esto nos resulta especialmente ventajoso en la clase de ELE.

En lo que respecta al taoísmo, se insiste en el aspecto de la inmortalidad. La persona no muere, se convierte en inmortal, se funde con la esencia primera: vuelve al Tao, al origen. Hemos intentado capturar esta idea con la expresión *volver a casa*.

Por último, un aspecto especialmente complejo es el concepto de *infierno* en la tradición china. Una vez la persona muere, es juzgada por el rey del infierno. Según el karma acumulado, le asignará un reino de existencia. Se trata, por lo tanto, de algo temporal. Esto difiere del significado que el posible interlocutor español, con un marco conceptual influido por el cristianismo, asocia a dicha palabra. Tiene una connotación negativa, puesto que el infierno es la condenación eterna. Por ello, conviene advertir al estudiante al respecto.

4.3 Algunas lenguas centro- y sudafricanas: la religión tradicional y sincretismos con el cristianismo

En este estudio, se quiso tener en cuenta las lenguas de algunas zonas del centro y del sur de África, ya que gran parte de los migrantes que llegan a nuestro país provienen de ellas. Sin embargo, se han encontrado muy pocas investigaciones al respecto. Los estudios de Musah y Atibiri (2020), Owiredu (2020), Nhacudime (2020), Gathigia

¹⁰ Hemos realizado una amalgama entre MORIR ES SUBIR y MORIR ES VIVIR, ya que según las creencias taoístas la persona no muere, sino que vive en cuerpo y alma eternamente.

¹¹ Posible alternativa para recoger la idea de que ha vuelto al origen.

(2017) han sido la base de esta sección. En la Tabla 4 se recogen los equivalentes correspondientes que proponemos.

MORIR ES UN VIAJE	
MORIR ES MARCHARSE	Chopi: <i>Irse con los suyos</i>
	Akan: <i>Irse al cielo</i>
MORIR ES SUBIR	-
MORIR ES VOLVER	Kusaal: <i>Volver con los suyos</i>
MORIR ES UN ESTADO	
MORIR ES DESCANSAR	Kusaal: <i>Descansar (en paz)</i>
	Chopi: <i>Descansar (en paz)</i>
MORIR ES DORMIR	-
MORIR ES ESTAR EN LA MORADA DIVINA	-
MORIR ES RENDIRSE	-
MORIR ES SER LLAMADO	Gĩkũyũ: <i>Dios le ha llamado</i> <i>Ser llamado</i>
MORIR ES VIVIR	-

Tabla 4. Equivalentes en español de diferentes metáforas para estudiantes de origen centro-o sudafricano

En primer lugar, se observa que en muchos casos se da un sincretismo entre la religión tradicional de la tribu y el cristianismo. Esto hace que, aun tratándose de lenguas diferentes, se compartan ciertas metáforas. No obstante, un aspecto relevante en las religiones tradicionales de estas zonas de África es el rol de los ancestros. Para ellos el Ser Supremo, la divinidad, tiene poca influencia en la vida diaria de las personas que se encuentran en la tierra. Los que median y son realmente accesibles son los ancestros o padres. Cuando una persona muere, se reencuentra con ellos y algunos pasan a ser ancestros, venerados y respetados por la comunidad (Lubbe 2009). Aun así, en caso de que el estudiante quisiera subrayar el papel de los ancestros, hemos propuesto algunos posibles equivalentes. Sin embargo, no recogen exactamente la idea y la importancia que se les otorga a estos antepasados en su cultura y religión.

5 Algunas observaciones y recomendaciones para el docente

Tras la lectura del apartado anterior, no solo se hacen evidente la profundidad y la riqueza de los distintos sistemas religiosos, sino también su función de marco conceptual, especialmente a la hora de interpretar y comunicar este tipo de eventos fundamentales en la vida de una persona. Por esto, las personas dedicadas a la enseñanza de ELE o a la elaboración del material didáctico no deben ignorar la influencia de las creencias religiosas en sus aprendientes; al contrario, han de adoptar una visión holística de la persona, lo que incluye tener en cuenta sus creencias religiosas, que tanto influyen en su vida.

Así pues, el docente puede ofrecer las expresiones presentadas en este artículo al alumno de nivel inicial. Poco a poco, también se les podrán presentar otras expresiones más frecuentes en español pero quizá menos frecuentes en su lengua, que podrán utilizar o no, según su grado de adhesión a la religión en cuestión. Por ejemplo, podríamos presentar a un alumno arabófono de creencias islámicas expresiones motivadas por la metáfora MORIR ES DESCANSAR (*descansar o reposar en paz, descansar en paz,*

descansar en Dios), muy productiva en español pero muy poca en los dialectos árabes estudiados. Aun así, debemos procurar obtener cierto equilibrio: optar por aquella expresión que recoja sus creencias más profundas pero que, al mismo tiempo, sea aceptada y entendida por el interlocutor hispanohablante. El profesor debe ser guía en este proceso.

Por otro lado, es imprescindible que en el aula se dé una reflexión metalingüística y metafórica continua. A veces, tendrán que diseñarse actividades específicas para desarrollarla (Masid Blanco 2017; Piñeros Valdebuena y Rubiano Jiménez 2018). No obstante, no debe limitarse a ello. El docente debe promover que el alumno tenga la actitud permanente de buscar y tener la curiosidad de saber lo que subyace tras lo que podría parecer una elección arbitraria de formas lingüísticas. El docente debe animar a sus alumnos, y ayudarlos en el proceso, a identificar estas metáforas que tantas veces pasan inadvertidas. Esto es especialmente motivador para el alumno. Desarrollando esta competencia metafórica, poco importará si el alumno tiene unas creencias distintas a las presentadas aquí o si tiene otra L1 que no hemos incluido. Progresivamente seremos capaces, también con la colaboración del alumno, de “disecionar” cualquier otra expresión, creciendo a su vez nuestra competencia estratégica (Hijazo-Gascón 2011).

Por último, queremos insistir en que, al igual que en los últimos años se ha insistido en la importancia del factor cultural en el proceso de adquisición de una lengua extranjera (LE), asimismo ha de insistirse en el factor religioso, que será también determinante. Crecer en nuestra curiosidad e interés por estas creencias religiosas, como docentes de ELE, es esencial para empatizar y comprender mejor a nuestros alumnos.

6 Conclusión

Con el presente trabajo hemos intentado cubrir algunas lagunas que percibíamos en el estudio de las metáforas y metonimias y en su enseñanza en ELE: la consideración de las creencias religiosas a la hora de analizar estos fenómenos metafóricos y metonímicos y la importancia de proporcionar al aprendiente las herramientas para expresar experiencias relacionadas con estas creencias tan profundas. Creemos que se puede y se debe profundizar más en este tema, especialmente sabiendo que nos encontramos en una sociedad multicultural. Estas creencias tienen un gran impacto en el lenguaje y en la manera de ser y existir de las distintas comunidades e individuos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Al-Kharabsheh, A. (2011). Arabic Death Discourse in Translation: Euphemism and Metaphorical Conceptualization in Jordanian Obituaries. *Across Languages and Cultures*, 12(1), 19-48. <https://doi.org/10.1556/Acr.12.2011.1.2>.
- Bestard, J. y Salazar, C. (2015). *Religion and Science as forms of life*. Nueva York: Berghahn Books.
- Crespo Fernández, E. (2007). *El eufemismo y el disfemismo: proceso de manipulación del tabú en el lenguaje literario inglés*. Alicante: Universidad de Alicante, Servicio de Publicaciones.
- Croft, W. y Cruse, D. A. (2008 [2004]). *Lingüística cognitiva*. Madrid: Akal.
- Dawson, C. (2013). *Religion and Culture*. Washington, D.C.: The Catholic University of America Press.
- De la Cueva, J. y Montero, F. (2013). *La secularización conflictiva: España (1898-1931)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dorst, A.G. y Klop, M. (2017). Not a holy father: Dutch Muslim teenagers' metaphors for Allah. *Metaphor and the Social World*, 7(1), 66-86. <http://doi.org/10.1075/msw.7.1.05dor>.

- Gathigia, M.G. (2017). Metaphoric Conceptualizations of Death in Gīkūyū. *Journal of Cognitive Science*, 18(2), 215-235.
- Hijazo-Gascón, A. (2011). Las metáforas conceptuales como estrategias comunicativas y de aprendizaje: Una aplicación didáctica de la lingüística cognitiva. *Hispania*, 94(1), 142-154.
- Kövecses, Z. (2005). *Metaphor in culture. Universality and Variation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- López Barea, E. (2021). *La muerte y la religión: ¿demasiados tabúes para una clase de ELE? Análisis lingüístico de los mecanismos metafóricos y metonímicos en la conceptualización de la muerte y recomendaciones para el docente de ELE* [Trabajo de Fin de Máster]. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Lu, W. (2017). Cultural Conceptualisations of Death in Taiwanese Buddhist and Christian Eulogistic Idioms. En F. Sharifian (Ed.), *Advances in Cultural Linguistics* (pp. 49-64). Singapur: Springer.
- Lubbe, L. M. (2009). *A comparison of Celtic and African spirituality* [Tesis doctoral]. Pretoria: University of South Africa. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10500/1164>.
- Malinowsky, B. (2015). *Magic, science and religion*. Mansfield: Martino Publishing.
- Masid Blanco, O. (2017). La metáfora lingüística en español como lengua extranjera (ELE). Estudio pre-experimental en tres niveles de competencia. *Porta linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 27, 155-170. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6151256>.
- Mazen Galal, M. (2014). Death Euphemism in English and Arabic: A Conceptual Metaphorization Approach. *International Journal of linguistics*, 6(1), 153-170. <https://doi.org/10.5296/IJL.V6I1.4514>.
- Musah, A.A. y Atibiri, A.S. (2020). Metaphors of Death in Kusaal. *Journal of West African Languages*, 47(1), 1-9. Recuperado de: <https://main.journalofwestafricanlanguages.org/index.php/downloads/summary/137-volume-47-number-1/726-metaphors-of-death-in-kusaal>.
- Nhacudime, P.F. (2020). Metaphoric Conceptualization of Death in the Chopi Language. *International Journal of Scientific Research and Engineering Development*, 3(3), 766-776. Recuperado de: <http://www.ijared.com/volume3/issue3/IJARED-V3I3P107.pdf>.
- Owiredu, C. (2020). Metaphors and Euphemisms of Death in Akan and Hebrew. *Open Journal of Modern Linguistics*, 10(4), 404-421. <https://doi.org/10.4236/ojml.2020.104024>.
- Pew Research Center (2012). *The global religious landscape*. Recuperado de: www.bc.edu/content/dam/files/centers/jesinst/pdf/Grim-globalReligion-full.pdf.
- Pew Research Center (2017). *The changing global religious landscape*. Recuperado de: <http://assets.pewresearch.org/wp-content/uploads/sites/11/2017/04/07092755/FULL-REPORT-WITH-APPENDIXES-A-AND-B-APRIL-3.pdf>.
- Piñeros Valdebuena, E.L. y Rubiano Jiménez, N.F. (2018). *Un pequeño espacio en la inmensidad de la metáfora. Desarrollo de la competencia metafórica en la enseñanza de ELE en niveles intermedio-bajo* [Tesis de Maestría]. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10554/35980>.
- Radden, G. y Kövecses, Z. (1999). Towards a theory of metonymy. En K.U. Panther y G. Radden (Eds.), *Metonymy in language and thought* (pp. 17-60). Ámsterdam: John Benjamins Publishing.
- Richardson, P., Mueller, C. M. y Pihlaja, S. (2021). *Cognitive Linguistics and Religious Language: An Introduction*. Nueva York: Routledge.
- Ricoeur, P. (1974). *The conflict of interpretations: essays in Hermeneutics*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Salazar, C. (2014). *Antropología de las creencias: religión, simbolismo, irracionalidad*. Barcelona: Fragmenta Editorial.
- Santos Rego, M.A. (2017). La educación intercultural y el pluralismo religioso: propuestas pedagógicas para el diálogo. *Educación XXI*, 20(1), 17-35. <https://doi.org/10.59944/educXX1.12861>.

- Sharifian, F. (2017). Cultural Linguistics. *Ethnolinguistics*, 28, 33-61.
<https://doi.org/10.17951/et.2016.28.31>
- Sweetser, E.E. y Descamp, M.T. (2014). Motivating Biblical metaphors for God: Refining the cognitive model. En B. Howe y J.B. Green (Eds.), *Cognitive linguistic explorations in Biblical studies* (pp. 7-23). Berlín: De Gruyter.
- Tay, D. (2019). Death in a multicultural society. Metaphor, language and religion in Singapur obituaries. *Cognitive Linguistic Studies*, 6(1), 84-102.
<https://doi.org/10.1075/cogls.00031.tay>.
- Zhou, J. (2018). *Estudio cognitivo de la metáfora y metonimia del eufemismo lingüístico de "morir" en chino: análisis contrastivo y aplicación en ELE* [Tesis doctoral]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de:
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/46850/1/T39701.pdf>.

Tratamiento de los patrones entonativos del grupo acentual en el aula de E/LE

Miguel Martín Echarri¹
Universidad de Burgos

1 Introducción

De todos los niveles de la lengua que deben transmitirse, enseñarse y corregirse en el aula de español como lengua extranjera (ELE), la pronunciación —es ya un tópico— es probablemente el más desatendido. De todos los aspectos que cabe tratar en el sistema de la pronunciación del alumnado que aprende español, los rasgos suprasegmentales son los que reciben menos esfuerzo (en proporción a su importancia). De los suprasegmentos, la entonación es reconocida como principal, pero dentro de la entonación la actividad se centra casi siempre en el tonema, en la función distintiva que permite distinguir las modalidades entonativas, es decir, en las características que permiten al locutor dar a sus enunciados un valor declarativo, interrogativo o dubitativo, con pocos matices más. Como vemos, tienen prioridad siempre aquellos aspectos que aparecen cargados por valores fonológicos directos, los que permiten discriminar sentidos en enunciados de laboratorio. Quedan a un lado aquellos otros rasgos que pueden permitir al aprendiente adoptar una pronunciación más natural en una situación comunicativa real. Esto no significa solo acercarse al ideal de pronunciación del nativo, sino también, lo que es bastante más importante, despojar sus producciones de muchos rasgos capaces de provocar confusión, elementos descontrolados que pueden dar señales erróneas al oyente, es decir, eliminar ruidos de sus comunicaciones.

En el habla real, la entonación es crucial para la comprensión del discurso, no solo para distinguir las modalidades. Esta idea se repite con frecuencia (Poch Olivé 1999, 34; Lahoz Bengoechea 2007, 707; Gil Fernández 2007, 330), aunque suele introducir la aproximación a los contenidos afectivos de la entonación. Sin restarles importancia, parece necesario recordar la importancia de los modelos neutros que sirven de soporte a cualquier rasgo destacado para que se cargue de significado: los rasgos marcados solo se comprenden en una prosodia sin rasgos descontrolados, confusos para el oyente. Es decir, la prosodia debe moverse dentro de unos patrones no marcados para que sea posible, por un lado, interpretar adecuadamente los segmentos, y por otro lado, identificar los elementos marcados dentro de la propia prosodia. Las marcas distintivas son cruciales en momentos concretos (por lo que es justo que se les otorguen horas de trabajo), pero solo serán adecuadamente comprendidas si se enmarcan en el conjunto de una entonación del discurso que siga unos parámetros conocidos. La focalización, caracterizada típicamente en español por el alineamiento (la coincidencia entre acento y pico entonativo) solo se identificará con claridad si todos los grupos acentuales no focalizados aparecen con patrones entonativos no marcados; los tonemas marcados como dubitativos o interrogativos solo resultarán suficientemente destacados si el locutor es capaz de producir de manera inequívoca el patrón declarativo; el desasosiego que transmite la elevación gradual de la entonación con cada grupo acentual solo se comprenderá como tal si se opone a la declinación, que es lo esperable en el conjunto del discurso.

Es importante por tanto que los aprendientes aproximen su entonación a cierto grado de naturalidad, no tanto para conseguir una pureza propia del acento nativo, que puede

¹ Este trabajo ha sido realizado con la ayuda y el apoyo de Raquel Malpelo González y Francisca Santos García en el ámbito de la Escuela Oficial de Idiomas de Valladolid.

en última instancia resultar inalcanzable (Gil Fernández 2007, 97-99 y 119-120), sino para que puedan producir una prosodia neutra sobre la que destaquen las diferencias de los elementos marcados: las modalidades entonativas y la focalización, pero también, con mayor importancia aún, los acentos. Y es que el acento, que tiene en español una enorme importancia no solo contrastiva (entre sílabas tónicas y átonas) y distintiva (entre términos que se oponen por la posición del acento léxico), sino también culminativa (como guía del discurso y aglutinador de los grupos de segmentos en palabras fonológicas), se define en la práctica sobre todo por la línea entonativa, que parece ser más importante que la intensidad o que la duración en la identificación de la sílaba tónica (Gil Fernández 2007, 280; Real Academia Española 2011, 366). Eso no significa que el acento se señale por medio de un pico entonativo, sino que hay diseños conocidos por los hablantes que permiten reconocer la posición que ocupa en ellos el acento léxico: Cantero Serena (2002, 76) dice que “la marca del rasgo acentual no es simplemente un tono elevado, sino una inflexión tonal”, pero podría decirse que ciertos perfiles entonativos implican determinadas posiciones de los acentos léxicos. El pico entonativo coincide frecuentemente con el acento en el tonema de los enunciados declarativos, por ejemplo, pero el último acento de las interrogativas totales suele caracterizarse por estar en un mínimo de frecuencia fundamental, mientras que el grupo acentual del pretonema puede caracterizarse típicamente por alcanzar el pico entonativo en la sílaba postónica.

Por ello, el patrón melódico que sirve para caracterizar el acento dentro de un grupo acentual en el cuerpo del enunciado puede considerarse el esquema neutro a partir del cual se distinguen los patrones significativos. Entendemos el grupo acentual como el conjunto de sílabas no acentuadas que se aglutinan en torno a una sílaba acentuada (Real Academia Española 2011, 241), lo que Planas Morales (2013) y antes Cantero Serena (2002, 52) llaman “grupo rítmico” o “palabra fónica”, y Gil Fernández (2007: 283) denomina “grupo tónico” siguiendo a Navarro Tomás (1965, 29-30), que habla también de “grupo rítmico-semántico” (Navarro Tomás 1968, 39). Para Garrido Almiñana (2001) es preferible delimitar lo que denomina “grupo acentual” de una forma más fácilmente sistematizable: estableciendo su inicio en la sílaba tónica y su final en la siguiente pretónica, evitando toda referencia a la palabra. Naturalmente, los grupos acentuales pueden aparecer en posiciones muy diferentes, cargados de significados temáticos o remáticos, y someterse, en fin, a condiciones muy diversas; pero posiblemente exista ese modelo que sirve como punto de partida para cualquier distorsión cargada de sentido.

Caracterizarlo no es fácil (Garrido Almiñana 2012, 81-83), pero hay cierto acuerdo en que las palabras átonas no llevan asociado un movimiento tonal (Rico Ródenas 2012, 78), y que son las tónicas las que destacan dentro de su grupo acentual por la presencia de inflexiones o de picos. En los casos de grupos acentuales pronunciados de manera aislada, suele aparecer un pico en la vocal tónica; en los grupos pronunciados en el contexto de enunciados más largos, las sílabas anteriores al acento suelen ser más o menos graves; la sílaba acentuada suele presentar una inflexión ascendente; la sílaba siguiente al acento muchas veces mantiene esa altura, desciende muy poco o incluso sube un poco más; lo siguiente desciende y conecta con el siguiente grupo (Rico Ródenas 2019, 17, 60). Es cierto que en muchos casos este perfil se pierde y resulta mucho menos definido (Garrido Almiñana 2012), que a veces el alineamiento reaparece y que todo esto depende en gran medida de los tipos de grupos acentuales, pero parece aceptable defender que ese esquema básico puede ser muy útil para facilitar en los aprendientes una expresión de los acentos más adecuada a lo característico del español. Las dificultades de un aprendiente en esta tarea pueden provocar que la comprensión del

conjunto se vea muy perjudicada. Por todo ello, la entonación es un aspecto crucial para la comprensión de cualquier fragmento del discurso, y no solo para distinguir las pocas posibles modalidades.

Sin embargo, para muchos aprendientes y profesores la omnipresencia de la entonación en las producciones orales pasa totalmente desapercibida, y se permite que cada aprendiente adopte unos hábitos tomados de su lengua materna y de la imitación de los documentos sonoros a los que tenga acceso, pero sin darle una explicación coherente del sistema del español. En lo que corresponde a los currículos oficiales, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* recoge la caracterización fónica del acento solo de una manera general, haciendo referencia a la “naturaleza multifactorial del acento: tónico, durativo e intensivo” (Instituto Cervantes 2006) y solo en relación con el nivel A1-A2, en el punto 3.2.1 del capítulo referente a la pronunciación.

A muchos (dependiendo siempre en gran medida de sus lenguas maternas) les cuesta por ello identificar la sílaba tónica, confusión que tiene una importancia insoslayable en algunos pares mínimos verbales, pero que supone siempre una fuente de zozobra en cualquier otro punto de la comunicación. Y es que los trabajos que se ocupan de la enseñanza del acento en ELE tienden a centrarse en el problema de la asignación de la tonicidad, es decir, en la identificación por parte del aprendiente de las sílabas que en español deben tener prominencia, pero se preocupan mucho menos por enseñarles cómo manifestar esa prominencia, o cómo reconocerla en las producciones ajenas. De algún modo, aunque se haya estudiado que el más importante de los tres factores implicados es la entonación, se da por supuesto que el acento es otro nombre para el pico de intensidad. En consecuencia, los aprendientes tienen dificultades para identificar los patrones entonativos de los grupos acentuales y de las sílabas tónicas.

2 Circunstancias y condiciones

Por nuestra parte, nos hemos enfrentado a este problema a partir del análisis de errores de pronunciación que se daban de manera frecuente en una clase de E/LE del nivel A2 de la Escuela Oficial de Idiomas de Valladolid. Partiendo de la idea de que el profesor de español suele tener prioridades que le dificultan centrarse en los problemas de pronunciación del alumnado, se propuso asistir a dos sesiones de ese grupo con la intención específica de analizar las características y errores de pronunciación en el grupo. El profesor que hizo ese análisis no intervino en absoluto en ninguna de las dos clases, sino que se limitó a anotar con la máxima atención todos los rasgos llamativos y a intentar jerarquizarlos, sistematizando una buena comprensión de los errores según su prevalencia en el conjunto del alumnado y también según su importancia relativa en la comunicación y la previsible dificultad de su corrección, para después preparar una sesión que pudiera ayudarles a mejorar ese aspecto. Fue a partir de ese análisis como se decidió la pertinencia de trabajar la melodía del grupo acentual, al considerarse que era un problema presente en todos los individuos y que dificultaba la percepción y expresión del acento, con todas sus implicaciones prosódicas, léxicas y, por tanto, comunicativas.

2.1 Rasgos generales del alumnado

Se intentó recoger la mayor información posible sobre las características generales del grupo, aunque se evitó interrumpir las clases para someter a los alumnos a una

entrevista particular y averiguar todos los datos. Se prestó atención en la medida de lo posible a estas características: a) nombre del alumno; b) características generales; c) edad; d) lengua materna y cultura de procedencia; e) otras lenguas que habla el alumno, y su nivel en esas lenguas; f) estancias en otros países; g) nivel general en pronunciación (según los criterios del *Marco común europeo de referencia, MCER*); h) fluidez; i) tiempo de exposición al español antes de la situación actual en esta clase; j) tiempo de exposición al español en el presente; k) conocimientos especializados en lingüística; l) motivación (grado y tipo de motivación); m) carácter, afectividad, sociabilidad; n) percepción subjetiva sobre la propia capacidad; ñ) percepción del profesor (competencia comunicativa, pronunciación, percepción fónica, relación entre sonidos y estructuras léxicas, morfológicas y sintácticas, comprensión y generación de enunciados adecuados, la explicación de las anteriores capacidades).

Cumplimentando en lo posible estos rasgos desde la mera observación, se concluyó que el grupo estaba formado por 8 aprendientes adultos jóvenes (7 mujeres y un varón de entre 20 y 40 años), de 6 procedencias y lenguas maternas distintas (Brasil, Ucrania, Vietnam, Marruecos, Filipinas y Myanmar). Su nivel en español era el A2 (situados en ese nivel en la institución, esa adscripción parecía adecuada). Su segunda lengua era el inglés, según su propio testimonio. En relación con la pronunciación del español, puede decirse que su nivel se correspondía con el nivel general (A2): suficiente en general para la comunicación, pero con un claro acento extranjero que dificultaba a veces la comprensión; en cambio, puede decirse que la fluidez estaba en un nivel un poco superior, ya que la mayoría de los componentes del grupo sí encontraban medios para salir de los “callejones sin salida” a los que se refiere el *MCER* (Consejo de Europa 2002, 126) para caracterizar el nivel B1. La exposición al español parecía la causa de ese desequilibrio en la fluidez, ya que todos ellos vivían en Valladolid y probablemente tenían contacto más o menos intenso con hispanohablantes en su vida diaria. El alumnado en general manifestaba una buena motivación en el aula, con aceptación del error propio y ajeno como algo normal, motivación que se debía seguramente al deseo de ampliar y mejorar la calidad de sus relaciones locales. No había nadie que destacase individualmente por un carácter especialmente extrovertido, pero todos se mostraban colaborativos, amables y un poco tímidos, algo que puede estar relacionado con las condiciones de la presencialidad en los tiempos de la pandemia. Se mostraban conscientes de muchos de sus errores o de determinadas lagunas que les dificultaban la comunicación, y en algunos casos eran capaces de nombrar estas dificultades (en el caso de la pronunciación, tenían muy claros los sonidos más difíciles del español).

2.2 Descripción y jerarquía de las dificultades

No obstante, lo más importante en relación con la sesión que se trataba de planificar era recoger de la manera más sistemática posible los errores y dificultades que iban surgiendo en las clases, para poder establecer un orden de prioridades de corrección. Se trataba de jerarquizar las dificultades de acuerdo con tres criterios generales: a) la presencia del error más o menos generalizada en todo el alumnado y más o menos continua en sus producciones (aquellos errores que aparecieran en cualquier fragmento de discurso, frente a los que se limitaban a algunas palabras concretas); b) la importancia que cada error podría tener en la comunicación (errores que provocan dificultades de comunicación frente a otros que se perciben como anomalías o “acento extranjero”); y c) la rentabilidad que podría tener el trabajo realizado para corregir ese

error (errores fáciles de corregir frente a otros que supusieran previsiblemente una gran carga de trabajo o tiempo).

Con esta intención, se recogieron todas las anomalías que pudieron percibirse, con el resultado de que pudo describirse para el conjunto de la clase este sistema de errores frecuentes, es decir, dificultades que se repetían en varios o todos los alumnos:

1. En relación con los segmentos, hay que empezar por decir que el alumnado está muy concienciado, aparte de que se trata de problemas relativamente localizados y fáciles de detectar, por lo que en sus comunicaciones cotidianas irán mejorándolos poco a poco. Las dificultades fonéticas (raramente fonológicas) con la /r/ implosiva o en grupos consonánticos son relativamente infrecuentes en el discurso, con frecuencia en cultismos; la confusión entre las dos róticas se limita a palabras nuevas; las articulaciones fricativas y aproximantes de los fonemas /b, d, g/ dan lugar a un problema estrictamente fonético en alumnos que optan siempre por la variante oclusiva; otros problemas son menores o infrecuentes y no dificultan la comprensión, por lo que no parece que merezcan mucha atención en un grupo del nivel A2.
2. La base de articulación era diferente para cada individuo, pero en todos los casos resultaba diferente de lo general en el mundo hispanohablante, y también de lo común en el español europeo. Es un ámbito en el que podría trabajarse, precisamente porque parece que todos tienen algo que aprender, si bien es cierto que algunos de ellos tienen una gran exposición al español oral, lo que sin duda les está ayudando a acercarse a una base española más natural. Además, las correcciones habrían resultado exigentes por la divergencia de los problemas de los distintos aprendientes.
3. En relación con la sílaba, había problemas con la tendencia clara a pronunciar cada palabra por separado, cortando las sinalefas y el resilabeo, con consecuencias sobre la fluidez que pueden tener implicaciones comunicativas algo difusas pero reales; a esto se sumaban algunas dificultades con los grupos consonánticos, especialmente con las consonantes implosivas. Sin embargo, varias alumnas se mostraron conscientes de este problema, por lo que tenderán seguramente a resolverlo por su cuenta.
4. Como consecuencia de una imperfecta silabación, aparecían también dificultades con el ritmo, aunque no especialmente llamativas: resultaba demasiado monótono o indistinto en muchos casos. A veces encontraban obstáculos en palabras difíciles o en callejones sin salida. En cambio, las pausas sí se convertían en un problema porque aparecían más de las necesarias, a menudo en el interior de sirremas o incluso de la misma palabra, sin llegar a ser algo generalizado.
5. El aspecto en el que se encontraban dificultades más destacadas era la intersección del acento y la entonación: para las alumnas asiáticas, la posición del acento pasaba prácticamente desapercibida, tendiendo a una homogeneización de todas las entonaciones del español y a una monotonía (que se manifestaba también en el ritmo), fenómeno que acaso tenía su origen en la necesidad de pasar de sistemas tonales al sistema acentual del español, dificultad agudizada por una mala comprensión de los factores que caracterizan el acento en la lengua meta: parecían optar por eliminar los tonos de su discurso, con lo que eliminaban las inflexiones ascendentes y descendentes cruciales en la identificación del acento, función que quedaba muy debilitada. Esto generaba a veces problemas de comunicación, cuando el discurso quedaba insuficientemente puntuado por las sílabas tónicas, o cuando no se percibía suficientemente su prominencia en relación con la sílaba átona. Además, para estas alumnas era muy común que todo el tonema resultase demasiado grave, cuando en español suele mantenerse la entonación en alturas medias hasta el último acento, que es el que viene marcado por un brusco descenso en sus postónicas. Ese descenso adelantado suponía dificultades para percibir correctamente el sentido general del enunciado, su intención final (interrogativa, dubitativa, aseverativa...).

Los otros aprendientes identificaban mejor la posición del acento, pero siempre con melodías diferentes de la que es más característica en español. No habían asimilado de manera suficientemente sistemática la tendencia del español en los grupos acentuales neutros a tomar como punto de partida los tonos más graves en las sílabas pretónicas, experimentar una inflexión ascendente en la sílaba tónica y alcanzar su pico en la sílaba postónica o en las dos siguientes para enlazar en un descenso con el inicio del siguiente grupo acentual. De ese modo, la alumna ucraniana construía frecuentemente entonaciones que seguían una melodía distinta de la española, con picos entonativos muy marcados en posiciones donde los hispanohablantes no los pondrían. Sus tonemas neutros eran también algo diferenciados de los tonemas neutros comunes en español: a veces parecía percibirse un tono de petición en enunciados aseverativos, cosa que se debía a un insuficiente descenso de la melodía después del último acento. En cuanto al alumno marroquí y a la alumna brasileña, también presentaban entonaciones particulares, aunque tenían bastante fluidez y pocos problemas con los acentos. Trabajar este aspecto podía ayudarles a suavizar las diferencias entre sus respectivas melodías y las típicas españolas, y también a entender la entonación como un ámbito que se puede trabajar objetivamente (la mayoría de los hablantes lo entienden como algo subjetivo, como parte de la propia identidad).

En conclusión, parece aceptable defender que la entonación del grupo acentual es uno de los ámbitos en que el esfuerzo de corregir podía resultar más rentable, porque los problemas eran generales (aunque con peculiaridades en cada caso), porque tenían importantes consecuencias comunicativas para una proporción importante del grupo y, finalmente, porque parecía posible que con pocas indicaciones avanzasen bastante.

3 Secuenciación

A partir de los principios propuestos por Padilla García (2015, 93), se preparó una sesión de 20-30 minutos (que terminó alargándose, de acuerdo con la buena marcha de la clase, hasta la hora), secuenciada según los planteamientos ofrecidos por Gil Fernández (2007, 152-169). Se dividió la sesión en tres partes: a) introducción y sensibilización, con una parte teórica sobre la entonación; b) producción controlada; y c) producción libre. Recogemos a continuación una explicación y resumen de cada una de esas partes, según la planificación que se había hecho y según lo que ocurrió en su desarrollo en el aula.

3.1 Introducción

En primer lugar, se explicó brevemente al alumnado las razones de la elección de este problema: debía quedarles claro que, aunque era cierto que había otros aspectos que generaban dificultades y que eran comunes a la clase, se trataba de problemas menos generales, localizados en términos concretos, y también problemas que podrían resolverse de una manera más individualizada. Por ejemplo, se les explicó que los problemas con /r/ implosiva (de los que eran generalmente conscientes) solo ocurrían en las palabras que tenían determinados grupos consonánticos, y que no todos los alumnos tenían el mismo grado de dificultad. En cambio, se les dijo, en la relación entre acento y entonación se daban problemas generalizados a todo el discurso y presentes en todo el alumnado, aunque fuera por causas diferentes en cada caso. Era importante que tuvieran en cuenta que la entonación puede pasar desapercibida como problema, pero que es

clave para muchas cosas: en español, concretamente, es muy importante para definir la posición del acento, que no depende solo de la intensidad, sino sobre todo de la melodía. Cada lengua, cada dialecto, tiene sus propias melodías, y podemos no darnos cuenta de la importancia expresiva que tienen. Es probablemente cierto que las lenguas tonales resultan mucho más complejas, pero en lenguas no tonales como el español también tiene una enorme importancia.

Ante esta propuesta, el alumnado se mostró dispuesto a participar y a sacar el máximo partido posible en relación con algo que, efectivamente, nunca había llamado su atención de manera clara. Entonces se entregó a cada uno un folio en el que podrían seguir las tres actividades que se les iba a proponer.

3.2 Sensibilización

Se planteó una actividad de sensibilización que consistió en la escucha de un enunciado (“Estaba hundido y usted le ha dado razones para seguir adelante”) pronunciado por 5 locutores de distintas lenguas maternas, incluida una española. En la hoja se les daban indicaciones claras que además el profesor explicó: “Escucha a estas 5 personas que dicen el mismo texto: según su entonación, ¿cuál de ellas puede ser hispanohablante?”. Los alumnos debían identificar cuál de todas las opciones era la nativa. Se preveía la posibilidad de que dieran explicaciones sobre las diferencias, (“Vuelve a escuchar la grabación. ¿Puedes explicar por qué lo piensas?”). Se les pidió que prestasen atención a la entonación de los hablantes a la hora de dar sus explicaciones. También podría haberseles propuesto que averiguasen las procedencias de los otros, pero la marcha de la clase hizo preferible omitir esta parte.

Cuando el alumnado hubo terminado de ofrecer sus explicaciones, el profesor corrigió esas asignaciones y explicó cuál es el perfil español típico. En el folio que se les había entregado aparecía esta explicación, que el profesor desarrolló:

Mira esta imagen y trata de entender la explicación. Un grupo acentual está formado por las sílabas que están alrededor de un acento. En español, un grupo acentual que no tiene un significado especial tiene una entonación típica: a) las sílabas anteriores al acento son más o menos graves; b) la sílaba acentuada tiene una inflexión ascendente; c) la sílaba siguiente al acento puede ser todavía más aguda; d) lo siguiente vuelve a descender y conecta con el siguiente grupo acentual.

También aparecía la Imagen 1.

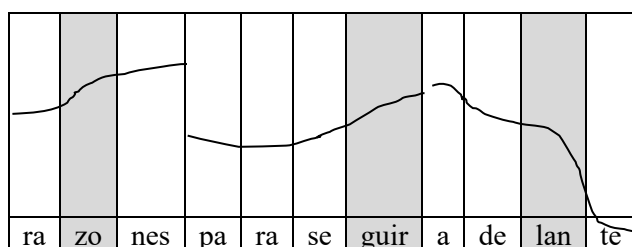


Imagen 1. Esquema de la línea de la entonación (frecuencia fundamental) en tres grupos acentuales, el último de ellos final de enunciado declarativo. En los dos primeros puede verse cómo la sílaba tónica experimenta una inflexión ascendente, siendo la postónica donde se alcanza el máximo

De cualquier modo, se buscó que las explicaciones orales fueran exhaustivas y lo suficientemente redundantes (incluyendo ejemplos prácticos cuidadosamente

entonados) para que pudieran hacerse una idea razonable de lo que se les estaba diciendo. También se aclaró que hay algunos grupos acentuales que están marcados por medio de perfiles diferentes, especialmente el correspondiente al tonema y los grupos focalizados. Se les ofrecía un ejemplo de tonema declarativo, pero no se profundizó en esta explicación, que correspondería a otro nivel de aprendizaje.

3.3 Producción controlada

Inmediatamente después se proyectó en la pizarra una imagen que aparecía también en el folio entregado (Imagen 2).

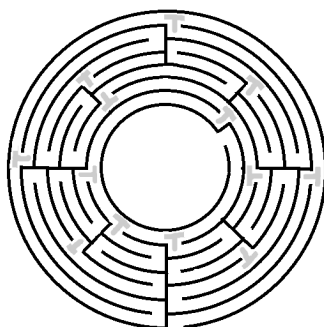


Imagen 2. Dibujo de un laberinto que funcionó como tablero para un juego que obligaba a los alumnos a entonar adecuadamente un grupo acentual como condición para poder elegir la alternativa más adecuada en cada bifurcación

La explicación que aparecía escrita era la siguiente:

Laberinto 1. Formad dos equipos en clase. Cada uno de ellos tiene que avanzar en el siguiente laberinto, desde la entrada hasta el centro. En su turno, un equipo avanza hasta la siguiente bifurcación (señalada con una “T”). El equipo dice cuál es el camino que quiere seguir. Entonces, uno de sus miembros debe pronunciar un grupo acentual de los que aparecen en la lista de abajo con la entonación neutra. Puede tomarse unos segundos para preparar bien la melodía. Si la realiza de manera correcta, puede avanzar por el camino elegido y detenerse ante la siguiente bifurcación. Entonces es el turno del otro equipo. Si es necesario, puede cambiarse de sentido sin problema.

Seguidamente, se les daba una lista de grupos acentuales (Tabla 1).

Escribiese	Avance	Contra la persona	Ni sabíais
Leyendo	Un día	Pero su amigo	Cuando supieron
Cantaría	Con tu parte	Por las ramas	Los menos
Nosotros	Sus amigos	Los libros	Un poco
Poco	A su manera	Difíciles	Y la alianza
Incluyéndolos	Como si nada	Saborearía	Por su parte

Tabla 1. Lista de grupos acentuales que los aprendientes debían pronunciar por orden con la entonación no marcada como condición para poder elegir la opción adecuada en cada bifurcación

Como queda claro ya por el texto, se les explicó cuál era la mecánica de la actividad: debían pronunciar grupos acentuales españoles no marcados sueltos para escoger el camino correcto en cada bifurcación. En su turno, un equipo avanzaba hasta la siguiente bifurcación y uno de sus miembros (por orden) debía pronunciar bien el

siguiente grupo acentual de la lista para poder elegir la opción que todos hubieran señalado. Claro que se le concedían unos segundos para que pudiera preparar la melodía. Si un equipo se había visto forzado a avanzar por un camino sin salida como consecuencia de un error, podía cambiar de sentido sin necesidad de realizar una prueba extra, sino solo repetir cada bifurcación.

En todo caso, lo importante era señalar que la pronunciación debía seguir el esquema estudiado, esto es, la entonación de un grupo acentual no marcado, del tipo de cualquier grupo acentual para el que la entonación no tiene ninguna relevancia ni significado, como en el caso de los dos primeros del ejemplo, pero no como en el último, que es conclusivo. Por otro lado, se obviaba el hecho de que en español hablado es posible encontrar otros esquemas y que este es solo una simplificación razonablemente válida.

Se había planeado la posibilidad de volver a utilizar el mismo laberinto y el mismo juego para una segunda versión en la que tuvieran que pronunciar enunciados más complejos, con dos, tres o cuatro grupos acentuales y tonemas varios: afirmativo, interrogativo, suspensivo. Ahora sí cada grupo acentual habría debido terminar de maneras significativas, unas veces como no marcado, otras en alto, medio o bajo. Sin embargo, la realización de la primera propuesta supuso un gasto en tiempo y esfuerzo que hizo desaconsejable dar este paso inmediatamente.

El texto explicativo que se les había entregado (pero que no se leyó ni explicó en el aula) era el siguiente:

Quando un grupo acentual es relevante para el significado, puede cambiarse la entonación: a) Inflexión descendente significa conclusión. Típico del final. En este caso el pico está en el último acento. b) Inflexión circunfleja significa suspensión. Se mantiene el tono desde el acento hasta el final. c) Inflexión ascendente significa necesidad de continuación. El acento está en lo más grave y desde ahí sube hasta el final”.

A su vez, el texto que explicaba las normas de la nueva versión del juego era el siguiente:

Laberinto 2: con las mismas normas del juego anterior, ahora tenéis que pronunciar enunciados más complejos. Se incluyen dos, tres o cuatro grupos acentuales y sentidos varios: afirmativo, interrogativo, suspensivo. El primero del enunciado debe ser un grupo neutro, pero el último debe terminar según su sentido, en alto, medio o bajo.

Sus amigos lo dijeron	Esa parte la conozco
Los perros no hablan	No todas las personas hablan español
A ver si lo averiguas...	¿Tú lo sabes?
Si crees que lo han dicho...	Me dices que lo abra para ti, pero...
No sé si creerte	¿Crees que una de estas dos es la buena?
Era una mariposa de colores	La parte más alta de las columnas
Para que no me digas que no sabes	La mesa es taba en cima de la tarima
La hierba crece alta en esta zona	¿Una carpeta rota es lo que me dejas?
No sé si te imaginas	Muchos han dicho lo contrario
¿Estás seguro?	Cualquiera de estos días te lo digo
Aquellos que se opongán que lo digan	Cuando vengas a buscarlo...
Todos los días vienes con lo mismo	Para que tú lo vieras...

Tabla 2. Lista de enunciados con indicaciones de los grupos acentuales que los componen, que en la segunda versión del juego habrían debido pronunciar por orden los aprendientes con la entonación correspondiente

3.4 Producción libre

La tercera actividad intentaba ofrecer al alumnado la posibilidad de generar sus propios grupos acentuales y de pronunciarlos según el modelo propuesto. Se les dio un plazo para pensar y escribir tres o cuatro grupos acentuales como los que ya habían leído en la actividad anterior; después se siguió un procedimiento sencillo por el que cada participante tenía que añadir uno de sus grupos a una retahíla que iba aumentando, de tal manera que el último (el propio) fuera conclusivo y todos los demás (los anteriores, memorizados) fueran neutros. Así, el primer alumno decía un grupo acentual con entonación conclusiva; el segundo repetía el mismo grupo con entonación neutra y añadía el suyo con entonación conclusiva; el tercero repetía los dos anteriores con entonación neutra y añadía el suyo con entonación conclusiva. El resultado no tenía que ser perfectamente gramatical ni tener sentido. El texto que se les dio fue el siguiente:

Por último, tienes un minuto para inventar tres o cuatro grupos acentuales más. Por orden, cada alumno tiene que ir repitiendo los de los demás y añadiendo el suyo hasta concluir una frase. El resultado debe formar frases gramaticales, pero no necesariamente con sentido.

4 Resultados

La marcha de la clase fue buena: el alumnado se mostró interesado por un aspecto que les resultaba completamente nuevo y del que comprendían que era importante. No siempre todos entendieron bien las claves que se les daban: se utilizaron diversos medios precisamente para que en la redundancia pudieran orientarse (el dibujo de la línea, las explicaciones sobre melodía, agudos y graves, alto y bajo, subir y bajar, pero también la propia entonación del profesor), y el propio juego del laberinto resultó en algunos momentos confuso (las normas del juego requirieron algunas explicaciones más de las previstas), pero finalmente sí sirvió para dinamizar sus intervenciones y para obligar a todos a participar activamente, a arriesgarse al error y a equivocarse ante los demás sin que eso les resultase humillante. Es decir: todos participaron, todos se arriesgaron y en todos se vio un claro cambio entre el principio del juego y las últimas veces, cuando ya imitaban correctamente la melodía.

De las tres partes, la primera resultó bastante sencilla y pudieron intervenir con libertad, sin tener que exigírselo. Mostraron buena actitud y todos dieron su opinión sobre la identidad de los locutores de la grabación.

En la explicación teórica, parecieron entender, pero sin que eso supusiera que realmente dominaban la nueva materia. Se trataba sobre todo de llamar la atención sobre un aspecto que está necesariamente presente en cualquier enunciado en español (o en sus lenguas maternas y habituales), y en ese sentido resulta claro que se logró el objetivo.

La actividad del laberinto (producción guiada) es la que mostró con mayor claridad la evolución: inicialmente cometían muchos errores y el profesor tenía que señalar a los participantes cuáles eran estos; pero después de recibir la corrección, los mismos alumnos se veían capacitados para repetir la entonación correctamente. Una primera partida sirvió de prueba (se les permitió elegir en la bifurcación cuando finalmente conseguían entonar el grupo a la española, aunque eso no ocurriera de manera espontánea y a la primera sino como consecuencia de varias repeticiones); se jugó otras dos veces, y el resultado en la tercera fue que solo una o dos personas necesitaban todavía mejorar. Esto supuso en todo caso que se superó con creces el tiempo previsto,

pero también quedó claro que el alumnado estaba interesado en mejorar y corregir este aspecto, aparte de que cada repetición no suponía la aparición de información nueva, por lo que pareció razonable hacerlo. Por su parte, la excusa del laberinto dinamizó sus intervenciones y facilitó la participación.

La actividad de producción libre implicaba enlazar grupos acentuales, distinguiendo el último con una melodía propia del tonema. Pero los grupos debían haber sido preparados por el alumnado, y la actividad se desarrolló con algo de torpeza porque no todos los grupos cumplían en el mismo grado los criterios indicados. Posiblemente, el hecho de que la anterior actividad hubiera superado la duración prevista tuvo que ver con la merma de la capacidad de atención del alumnado. Así, tras las correcciones necesarias para cada individuo, la lista completa era difícil de recordar. Habría podido repetirse la actividad, pero eso habría supuesto añadir aún más tiempo, cuando ya se había excedido ampliamente lo previsto.

5 Conclusiones

En resumen, parece claro que merece la pena trabajar este problema: se trata de un esquema básico relativamente fácil de asimilar por parte de los aprendientes y que tiene mucho valor tanto para marcar el ritmo del discurso y hacerlo comprensible como para que sirva como punto de partida neutro a partir del cual se definan con claridad aquellos patrones entonativos que aparecen cargados de sentido.

Respecto a los efectos logrados por medio de la sesión que se le ofreció al alumnado, resulta evidente que se logró mentalizarlo con un aspecto que hasta entonces había pasado desapercibido para todos y que revestía más importancia de la que podían imaginar.

Puede decirse también que hubo varios logros: por un lado, se alcanzó una comprensión (al menos teórica) de un modelo del esquema neutro del español y del tonema declarativo; por otro lado, se capacitó al alumnado para realizar el modelo descrito en condiciones controladas (como se demostró en el aula, ya que se percibió una clara mejoría en el conjunto de las producciones a lo largo de la actividad de producción controlada). Claro que no puede pensarse que se logró que los alumnos asumieran el modelo para todas sus creaciones, pero sí, finalmente, se los capacitó para ensayar la prosodia en el futuro con otra mentalidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cantero Serena, F.J. (2002). *Teoría y análisis de la entonación*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría Técnica MEC/ Anaya/ Instituto Cervantes.
- Garrido Almiñana, J.M. (2001). La estructura de las curvas melódicas del español: propuesta de modelización. *Lingüística Española Actual*, 23 (2), 173-210.
- Garrido Almiñana, J.M. (2012). Análisis fonético de los patrones melódicos locales en español: patrones acentuales. *Revista Española de Lingüística*, 42 (1), 79-108.
- Gil Fernández, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Lahoz Bengoechea, J.M. (2007). La enseñanza de la entonación en el aula de ELE: cómo, cuándo y por qué. En E. Balmaseda Maestu (Coord.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE* (pp. 705-719). Logroño: Universidad de La Rioja.

- Navarro Tomás, T. (1965). *Manual de pronunciación española*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Navarro Tomás, T. (1968). *Manual de entonación española*. La Habana: Edición Revolucionaria.
- Padilla García, X. A. (2015). *La pronunciación del español. Fonética y enseñanza de lenguas*. Alicante: Universitat d'Alacant.
- Planas Morales, S. (2013). El grupo rítmico y el grupo fónico en la clase de ELE. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras = International Journal of Foreign Languages*, 2, 67-80.
- Poch Olivé, D. (1999). *Fonética para aprender español: Pronunciación*. Madrid: Edinumen.
- Real Academia Española y Asociación de academias de la Lengua Española. (2011). *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y Fonología*. Barcelona: Espasa.
- Rico Ródenas, J. (2012). El acento y la sílaba en la clase de ELE. En J. Gil Fernández (Ed.), *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español* (pp. 75-92). Madrid: Edinumen.
- Rico Ródenas, J. (2019). *Acento y ritmo en español*. Madrid: Arco.

Variedades hispanoamericanas en recursos audiovisuales para la enseñanza de una lengua auténtica

Cynthia Potvin
Université de Moncton

María Fernanda Bonilla Ramos
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

1 Introducción

Desde el principio de los años 2000 se reivindica la enseñanza de una lengua auténtica y el desarrollo de la competencia intercultural en los cursos de lenguas segundas y extranjeras (L2/LE) (Consejo de Europa 2001; Instituto Cervantes 2007). Teniendo en cuenta que la integración de las variedades del español en los manuales de español como lengua segunda y extranjera (ELE) estaba más ausente en aquella época (Congosto Martín 2004; Sánchez Avendaño 2004), dicha propuesta resulta prometedora y coincide también con una nueva tendencia en la enseñanza superior: la de desarrollar la competencia intercultural y plurilingüe, considerada como una de las competencias clave del siglo XXI (Deardorff 2009). Si la enseñanza del ELE no ha cambiado mucho en los últimos cien años (Sánchez Pérez 2009), ¿habrá tenido repercusiones aquella propuesta en los cursos y manuales de ELE? Mientras que los datos de diversos análisis de manuales de ELE testimonian la escasa representatividad de las variedades hispanoamericanas a niveles lingüístico y cultural (Potvin 2018; 2021), se percibe un cambio a partir del final de la década de los años 2010 gracias a las publicaciones de aquellos que se dedican a las variedades hispanas (Ariza *et al.* 2018; Balboa *et al.* 2018a, 2018b; Varela *et al.* 2018; Lloret Ivorra *et al.* 2021a; 2021b).

Partiendo de este ámbito, el objetivo del presente artículo es el de contribuir a la integración de las variedades hispanoamericanas destacando los elementos que incorporar en los cursos y manuales de ELE con el fin de formar a un hablante de ELE global y plurilingüe dentro de un mismo idioma. Para ello, presentaremos datos relevantes sobre el mundo hispano, las variedades hispanoamericanas y su enseñanza en ELE. Por la magnitud del tema, nos centraremos en las particularidades de las variedades mexicanas y centroamericanas, precisamente en las de Guatemala, Honduras y El Salvador, debido a que, al usar dos variedades geográficamente cercanas, mexicana y centroamericana, podemos dar cuenta tanto de sus semejanzas como de sus diferencias. Al mismo tiempo, hemos recurrido a la variedad centroamericana, ya que esta no es típicamente socorrida y enseñada en los cursos de ELE. Presentaremos después la problemática, el estado de la cuestión y las consideraciones teóricas de nuestro estudio. Seguiremos argumentando el aporte de los recursos audiovisuales en dicha tarea y los elementos que incorporar en los cursos y manuales de ELE. Concluiremos que la incorporación de las variedades hispanoamericanas, la cual lleva a enseñar una lengua auténtica, permite además desarrollar la competencia intercultural de los aprendientes de ELE, así como la valoración y aceptación de la diversidad y el respeto mutuo en términos de pluralismo lingüístico y cultural (Cruz y Saracho 2018).

2 Mundo hispano y variedades

Según los datos del Instituto Cervantes (2021), la población hispana comprende 591 millones de locutores, dentro de los cuales 493 millones son locutores nativos del español. La importante cantidad de hablantes hispanos hace que el español sea la segunda lengua más hablada en el mundo tras el mandarín (Instituto Cervantes 2021). Por su parte, Hispanoamérica representa la región geolingüística más poblada del mundo hispano. Con una población de más de 128 millones, México es el país hispanoamericano más poblado; le siguen Colombia, Argentina, Perú y Venezuela, con una población de más de 51 millones, 45 millones, 33 millones y 32 millones, respectivamente (Instituto Cervantes 2021). A pesar de no formar parte de la lista de países cuya lengua oficial es el español, la población hispana de los EE. UU. constituye el “porvenir”, digamos, del español: se predice que, en 2060, los EE. UU. serán el segundo país con más hispanohablantes en el mundo y el crecimiento de la población hispana alcanzará el 27,5 % de su población total (Instituto Cervantes 2021). Además, los aprendientes de español como lengua de herencia también conforman una parte significativa de los habitantes en los EE. UU., quienes, si bien tienden a formarse educativamente en inglés, hablan español en situaciones informales dentro de su familia, barrio y comunidad y son de particular relevancia en contextos como San Antonio, Texas, donde la población hispana asciende a 56 % (George y Peace 2019).

2.1 Español de México y Centroamérica

“Dado el elevado número de hablantes y la extensión geográfica de la lengua, no debe causar sorpresa que haya diferencias entre las distintas variedades del español” (Blake y Zyzik 2016, 111). Aun así, la variación no representa una contradicción para la unidad de la lengua (Blake y Zyzik 2016). Es más, “puede existir la unión en medio de la diversidad y también puede existir la diversidad sin una jerarquía universal de lo correcto y lo incorrecto” (Lipski 1997, 31). Además, a nivel cultural, la globalización actual influye hasta generar a la vez la homogeneización y la heterogeneidad (Regueiro Rodríguez 2016).

En lo que concierne a las variedades hispanoamericanas como tales, la RAE y ASALE (2009), Aleza Izquierdo y Enguita Utrilla (2010) y Lipski (1994; 1997; 2006; 2012) ofrecen un inventario exhaustivo de las características que definen el español hispanoamericano. Por otra parte, los lingüistas han determinado clasificaciones de las variedades, como la de Lipski (2012), que comprende diez variedades. Por su parte, Potvin (2021) establece una clasificación pedagógica de estas con la finalidad de incluirlas en los cursos y manuales de ELE. Esta comprende siete variedades: las variedades rioplatense, andina, mexicana, centroamericana, caribeña, chilena y estadounidense (heterogénea).

Cuando se habla de variedades, es necesario tener en mente la noción de variación lingüística. Existen diferentes tipos, pero las más prolíficas en español son la léxica y fonética (Blake y Zyzik 2016). Por su parte, la variación gramatical y la pragmática constituyen las áreas con menos manifestaciones (Blake y Zyzik 2016). Además, muchas de las variedades del español hispanoamericano conviven con las lenguas de los pueblos originarios (Lipski 1994; Palacios 2008; Klee y Lynch 2009), siendo más de 114 grupos repartidos entre México, Guatemala, Nicaragua, Costa Rica y Panamá (IGWIA 2021). Por consiguiente, “[l]a enorme diversificación del español de América se debe a múltiples factores, pero sin duda alguna la contribución más importante ha

sido el contacto con las lenguas autóctonas a lo largo de más de cinco siglos de convivencia lingüística y cultural” (Lipski 2006, 1), pues desde 1492 se agregaron al léxico español palabras indígenas de muy diversos orígenes que no tardaron en considerarse propias (Gil 2019).

Del análisis de los componentes lingüísticos de México, Guatemala, Honduras y El Salvador (Lipski 2006; Moreno Fernández 2010b; 2020 [2009]), se desprende una numerosa cantidad de semejanzas. A nivel fonético, los cuatro países se caracterizan por el yeísmo y el seseo (Moreno Fernández 2010b). A nivel léxico, las cuatro naciones tienen léxico propio generando así mexicanismos, guatemaltequismos, hondureñismos y salvadoreñismos (Moreno Fernández 2010b). A nivel morfosintáctico, en los cuatro países se cuenta con el uso del voseo (Abarca Quezada 2009; Moreno Fernández 2010b; 2020 [2009]): mientras que en los países centroamericanos el voseo es predominante, en México se usa solo en Chiapas y Tabasco (Abarca Quezada 2009). Se constata también la presencia de los pronombres de segunda persona del singular *tú* y *vos* (Moreno Fernández 2010b). A nivel gramatical, hay preferencia del pretérito indefinido sobre el pretérito perfecto, así como de la forma perifrástica para futuro (Instituto Cervantes 2007). En lo que refiere a los deícticos, los cuatro países privilegian las versiones *acá* y *allá* sobre *aquí* y *allí* (Instituto Cervantes 2007). Estos rasgos del español hispanoamericano¹ testimonian la importancia que tiene “el estudio de contenidos relacionados con la dialectología y sociolingüística a lo largo de la carrera profesional del profesor” (Cruz y Saracho 2018, 265).

Además de la variación lingüística, los países hispanoamericanos muestran también variación cultural. Una vez más, las cuatro regiones estudiadas comparten numerosas similitudes (UNAH 2016; Alonso 2018; BBC News Mundo 2019b; UNESCO 2021; Cabrera 2021; Alexia 2021; ONGVoluntariado s.f.; Peralta Escobar s.f.): de la celebración del Día de Muertos (Cabrera 2021) a las dictaduras que sufrieron (UNAH 2016), pasando por las fiestas de Independencia (BBC News Mundo 2019b). México, Guatemala, Honduras y El Salvador comparten, además, una gastronomía basada en maíz, frijol y jitomate (Alonso 2018; Alexia 2021; ONGVoluntariado s.f.; Peralta Escobar s.f.). Asimismo, tienen sitios arqueológicos que testimonian su pasado precolombino (UNESCO 2021).

Los elementos aquí mencionados muestran algunas semejanzas y diferencias de los países hispanoamericanos. Al enseñar una lengua y una cultura auténticas, se formará a aprendientes conscientes de estas variedades. Siendo así, ¿cómo se caracteriza la enseñanza de ELE de los años 2020? ¿Quiénes podrían beneficiarse de estos datos?

2.2 Enseñanza del ELE y variedades hispanoamericanas

En 2021 se estima la existencia de más de 24 millones de aprendientes de ELE en el mundo, repartidos en 111 países (Instituto Cervantes 2021). El fuerte interés por el aprendizaje del ELE viene justificado no solo por la gran cantidad de locutores nativos y el importante crecimiento de la población hispana, sino también por el comercio establecido con los países hispanos, mediante el Mercado Común del Sur (MERCOSUR) y la Asociación Latinoamericana de Integración (ALADI), por ejemplo. En realidad,

¹ Cabe señalar que, en México, la ciudad de Tijuana se distingue de las demás ciudades mexicanas por su “mosaico lingüístico en que conviven el español y el inglés en distribución complementaria en los diversos ámbitos cotidianos de la ciudad” (Toledo Sarracino y García Landa 2020, 209).

[e]l gran aumento registrado en el número de estudiantes de español como lengua extranjera en los últimos años se debe, [...], al incremento de los intercambios comerciales entre los países de habla hispana y el resto del mundo, que han contribuido a afianzar el carácter instrumental de este idioma en el ámbito internacional y a aumentar la visibilidad de los productos culturales elaborados en español (Instituto Cervantes 2021, 22-23).

Mientras que en 2010 se evaluaba en 11 296 963 la cantidad de aprendientes de ELE en el mundo, hoy en día se estima en 24 069 206 de aprendientes (Instituto Cervantes 2021). La cantidad de aprendientes de ELE difiere considerablemente de un país a otro, pero se constata una gran concentración en los EE. UU., con 35 % de los aprendientes de ELE, la Unión Europea, con 25 %, y Brasil, con 22 %. Estos tres lugares, por sí solos, comprenden el 81 % de la cantidad total de aprendientes de ELE del mundo (Instituto Cervantes 2021). A diferencia de los demás países donde se enseña el ELE, “[e]n Estados Unidos, el español es, con diferencia, el idioma más estudiado en todos los niveles de enseñanza” (Instituto Cervantes 2021, 22). Con sus más de 13 millones de aprendientes de ELE solo en los EE. UU. y Brasil, ambos en tierras americanas, determinar la variedad que enseñar es de lo más pertinente, sobre todo, cuando se examina la composición étnica de los EE. UU. y los países que rodean a Brasil. A este respecto, los EE. UU. comprenden 58 millones de hispanoamericanos, es decir, el 18 % de la población total del país. La variedad más importante es la de México, que constituye el 60 % de la población hispana, seguida por la de Puerto Rico, Cuba, El Salvador y República Dominicana (BBC News Mundo 2019a).

Para Blake y Zyzik, “la meta de la enseñanza es preparar al aprendiz para comunicarse con el mayor número de hablantes posible y [...] se debe otorgar un lugar central a la norma hispánica en general” (2016, 130). Se prioriza la lengua común compartida por los hablantes cultos. Para Moreno Fernández, el profesor de ELE se enfrenta a la heteroglosia y es “obligado a conocer cuáles son esas variedades y reflexionar sobre cuáles merecen considerarse variedades dialectales o geolectales aplicables en la enseñanza” (2010a, 162). A este respecto, el profesor “debe de enseñar la variedad o variedades de las regiones que considera pertinentes para sus alumnos [...]” (Cruz y Saracho 2018, 265), mientras que “el alumno de español debe no sólo desarrollar una competencia comunicativa sino también y al mismo tiempo una competencia sociocultural que le permita interactuar, deducir y producir contenidos acordes al contexto cultural en el cual pretende desarrollar actividades comunicativas” (Cerdeira y Vicente 2009, 367). Todo ello es muy relevante frente al hecho de que los hablantes de español, a pesar de pertenecer a una misma comunidad lingüística, no comparten necesariamente la misma cultura (Cerdeira y Vicente 2009).

3 Problemática, estado de la cuestión y consideraciones teóricas

A pesar de que la inclusión de variedades es por sí misma una manera de integrar una lengua auténtica, han tenido que pasar casi dos décadas después de la publicación del *Marco común europeo de referencias para las lenguas (MCER)* (Consejo de Europa 2001) y del *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (Instituto Cervantes 2006) para ver en el mercado manuales que se consagren a las variedades del español. Aun así, durante más de una década ha prevalecido la cultura peninsular y enciclopédica en los manuales de ELE (Potvin 2018; 2021). Además, la integración del rasgo hispanoamericano morfosintáctico característico del español hispanoamericano, el voseo (Congosto Martín 2004), ha aumentado ligeramente a lo largo de los años

(Congosto Martín 2004; Sánchez Avendaño 2004; Cameron 2012; LeLoup y Schmidt-Rinehart 2018) pese a su relevancia en la formación de los aprendientes de ELE (Mas Álvarez 2014). Aún más raros son los que tratan del ustedeo (Sánchez Avendaño 2004) y ninguno trata de la alternancia tuteo-ustedeo, tuteo-voseo o voseo-ustedeo (Potvin 2022). Tal como sostienen Cerdeira y Vicente, “[e]l etnocentrismo, a veces de forma inconsciente, condiciona nuestro acercamiento a la riqueza cultural del español, delimita la cultura meta y se confabula con valores de prestigio o normativos provocando una restricción de la diversidad cultural” (2009, 369).

La lenta evolución de la enseñanza del ELE corrobora una vez más el hecho de que la enseñanza del ELE no ha cambiado mucho en los últimos cien años (Sánchez Pérez 2009), sobre todo con respecto a la conciencia de variación de la lengua² o al manejo de determinados recursos didácticos. A este respecto, “según algunos investigadores [...], los manuales de enseñanza de ELE no permiten el desarrollo de un aprendizaje de la lengua comunicativo y experiencial que conduzca a un trabajo efectivo con el idioma y sus variedades y que propicie la reflexión sobre los usos y adecuaciones a las distintas situaciones comunicativas” (Cruz y Saracho 2018, 266). Esto puede explicarse porque la gran mayoría de los materiales didácticos proceden de España (Ariza Herrera *et al.* 2019). La adaptación de materiales al contexto latinoamericano permite resolver este problema³. Un caso concreto es la adaptación de *Aula Internacional I. Nueva Edición*, publicado en 2013, que dio lugar cinco años más tarde a *Aula América*, donde se perciben cambios a nivel tanto lingüístico (fonético, ortográfico, gramatical y léxico) como sociocultural (Ariza *et al.* 2019).

Por nuestra parte, consideramos que la integración de las variedades hispanoamericanas contribuye a modernizar la enseñanza del ELE, como sugiere Collentine (1995). Al llevar al aula elementos que muestran diversidad fonética, gramatical, léxica y extralingüística se crean puentes entre la lingüística y la didáctica y se da cuenta de lo heterogénea que es esta lengua (Cruz 2019). El interés por el reconocimiento de las variedades hispanoamericanas corresponde también a la actual era de mundialización. Cabe recordar la relación entre la evolución de la enseñanza de las L2 y LE y la evolución de la sociedad (Vez 2015): incorporar variedades hispanoamericanas responde a una “nueva” exigencia del mundo universitario preparando a los estudiantes a las realidades del mundo laboral y de sociedades cada vez más globalizadas mediante el desarrollo de la interculturalidad, competencia clave del siglo XXI (Deardorff 2009).

Por otra parte, el trabajo sobre el idioma y sus variedades es manifiesto en las obras publicadas por la RAE y ASALE a partir de finales de los años 1990, como el *Diccionario panhispánico de dudas* (RAE-ASALE 2005), la *Nueva gramática de la lengua española (NGLE)* (RAE-ASALE 2009) y el *Diccionario de americanismos* (RAE-ASALE 2010). Fruto de una colaboración entre ambas entidades, “[t]odas las obras académicas desde 1999 están marcadas por la política panhispánica y se presentan reflejando la diversidad de los usos, europeos y americanos, para garantizar mejor la unidad de la lengua española” (Fortineau-Brémond *et al.* 2016, 4). Borrego Nieto *et al.* (2019) se interesaron por el papel que ha podido jugar la *NGLE* en ELE. Tras el análisis de 64 manuales de ELE publicados en Europa o Hispanoamérica, concluyeron que “si

² Para más detalles acerca de la investigación sobre las variedades y su enseñanza, véase Muñoz-Basols y Hernández Muñoz (2019).

³ La adaptación de textos y realidades se remonta hasta por lo menos la época de la colonización. Como especifica Miranda Poza, “[e]l proceso de adaptación de la lengua a la nueva realidad americana ha sido largo. El español ‘en América’ [...], sigue su propia historia y la lengua sigue cambiándose según el conocimiento de la realidad” (2019, 46).

bien la suma de todos los manuales acaba tratando la mayor parte de las cuestiones pertinentes, la exposición de cada uno de ellos resulta, en mayor o menor grado, incompleta, poco sistemática y, en ocasiones, errónea” (Borrego Nieto *et al.* 2019, 229).

Un elemento esencial a la hora de determinar el contenido que incorporar en ELE es el contexto de enseñanza. Mientras que el contexto americano, ya sea norteamericano, centroamericano o suramericano, se halla en un proceso de revitalización de las lenguas y culturas de los pueblos originarios, las realidades de los países europeos difieren considerablemente. Por ejemplo, en Europa, Francia comprende el 60 % de la cantidad total de aprendientes de ELE en la Unión Europea (Instituto Cervantes 2021). La cercanía de Francia con España tiene que ver en este alto porcentaje de aprendientes de ELE en este país. Así, es de suponer que la variedad peninsular es la variedad por excelencia. Por el contrario, en Canadá, todo el país entró en un proceso de paz y reconciliación con los pueblos originarios a principios del 2010, en el cual las universidades tienen un papel importante: el de formar a los estudiantes universitarios de acuerdo con los principios emanados de la descolonización de la enseñanza superior (Commission de vérité et réconciliation 2012). ¿Cuál puede ser el papel de los cursos de ELE para contribuir a este proceso pancanadiense? Para responder a esta pregunta, proponemos integrar no solo las variedades hispanoamericanas, sino también el legado lingüístico y cultural que los pueblos originarios han dejado en el español y la cultura hispanoamericanas. Para ello, es necesario recurrir a la noción de “cultura a secas” de Miquel y Sans (2004): es vital añadir muestras vivas de habla en un país dado, por oposición a la cultura con C mayúscula, la cual trata más bien de los conocimientos culturales de tipo enciclopédico. Consideramos también relevante el Modelo lingüístico de Andión Herrero, en el que “la proximidad o las fronteras con una zona lingüística específica” (2007, 5) justifica la variedad que adoptar en el aula. A partir de este último modelo, se originaron las probabilidades de los contextos de enseñanza-aprendizaje del ELE del Modelo de enseñanza-aprendizaje del español global (Potvin 2021). Así, la cercanía de Canadá con Hispanoamérica permite abarcar las variedades mexicanas y centroamericanas, por formar parte de las variedades preferente y periférica, respectivamente; estas llamarán la atención de los profesores a la hora de enseñar elementos de las variedades hispanoamericanas. Con el fin de aplicar nuestra propuesta, recurrimos a fuentes audiovisuales que transmiten mitos y leyendas⁴.

4 Aporte de los recursos audiovisuales

El uso de documentos audiovisuales en las aulas de ELE es común desde hace algunas décadas, pues ofrecen múltiples ventajas. De acuerdo con Herrero (2019), ayudan a mejorar la competencia lingüística, fomentan la comunicación intercultural y el pensamiento crítico, además, estimulan el aprendizaje permanente de la lengua. Desde el punto de vista lingüístico, estos documentos presentan usos reales de la lengua y situaciones comunicativas completas, por lo que suponen una mejora en la competencia pragmática del alumnado (Herrero 2019). Además, son uno de los principales medios donde se renueva el idioma y se difunden nuevos usos de la lengua (Brandimonte 2003). Así, su proyección en clase posibilita conocer información sobre las variedades del español, como los usos normativos, las manifestaciones coloquiales o jergales y diversos registros, sociolectos y tecnolectos (Marques Branco Sanches y de Amorim Barbieri Durão 2003; Morala Rodríguez 2003; Cruz Moya y Ojeda Álvarez

⁴ Para detalles sobre modelos de enseñanza holístico enfocados en las variedades hispanas, véase Anadón Pérez (2003), Cruz (2017; 2021), entre otros.

2003). A su vez, ayudan a la adquisición de léxico y comprensión de otros acentos, permiten la familiarización con los diversos tonos y entonaciones de los hablantes de una manera natural (Romero Gualda 2003) y se presentan como referentes de lo que se puede o no hacer en la práctica de la lengua (Castillo Carballo 2003). En cuanto a la pragmática, los recursos audiovisuales permiten llevar al aula elementos lingüísticos y extralingüísticos que, sumados, presentan situaciones comunicativas que difícilmente podrían ser representadas solo por el docente y el manual. Aunque los profesores dependan altamente de este último, es importante pensar en estas alternativas audiovisuales de gran ayuda y atractivo para los aprendientes por ser diversas, novedosas y más interactivas. De igual modo, vuelven posible la contextualización de los mensajes orales con ayuda de otros signos y diversos códigos como los gestos, la mímica, las expresiones faciales, etc. (Brandimonte 2003; Romero Gualda 2003). Esto repercute directamente en el alumnado: al contar con el dinamismo y la actualidad de producciones auténticas, la realización de tareas tendrá mayor sentido para ellos (García Mata 2003). Por tanto, coincidimos con Ruiz Martínez respecto a la autenticidad de los materiales:

[...] por un lado, estos medios acercan al discente temas de interés y de máxima actualidad en un ámbito hispánico concreto (contenidos políticos, económicos, científicos, etc.) y, por otro, facilitan la labor del profesor al favorecer que los alumnos accedan a muestras de lengua real (diferentes registros, estilos, etc.), más allá de las encontradas en los manuales y métodos de enseñanza (2003, 997).

Con respecto al contenido cultural, los medios audiovisuales posibilitan en gran medida un aprendizaje activo sobre la cultura de la lengua meta, pues brindan información sociocultural como mentalidades, actitudes, costumbres y valores. De este modo, los aprendientes pueden conocer cómo las personas de otras culturas piensan, actúan y se comportan en determinadas situaciones (Brandimonte 2003). Asimismo, reflejan tanto cambios sociales como lingüísticos (Castillo Carballo 2003). Por consiguiente, son vehículo de las referencias culturales compartidas por la sociedad y parte integrante de ella (Cruz Moya y Ojeda Álvarez 2003). Aunado a esto, su contenido suele evitar choques culturales, ya que, al mostrar distintas formas de pensar y entender la vida, se puede comenzar a combatir estereotipos muy resistentes que suelen ocasionar estos choques y desarrollar así la competencia intercultural (García Collado y Ortí Teruel 2014).

Dentro del aula, el uso de las TIC permite relacionar lo lingüístico con lo cultural (Mercau 2014; Cruz 2017; 2019). Los materiales audiovisuales añaden valor al fungir como puente entre el aprendizaje tradicional en las clases y la práctica en la vida real, rompen con la rutina del uso exclusivo de los libros de texto en el curso y permiten confrontar lo aprendido en el curso con el contenido proyectado o escuchado (Brandimonte 2003). Además, sirven para trabajar y desarrollar las cuatro competencias comunicativas generales: comprensión y expresión orales y escritas; así como las competencias generales debido a que aportan contenido gramatical, funcional y fonético (Romero Gualda 2003; Simarro Vázquez 2003). También suponen distintas ventajas para el docente y el aprendiente, ya que, como señala García Mata:

son fáciles de almacenar y reproducir, combinan estímulos visuales y auditivos facilitando de una manera natural la comprensión, ofrecen información real no adaptada, y eliminan las barreras geográficas siendo accesibles tanto en el contexto de aprendizaje de segunda lengua como de lengua extranjera (2003, 887).

De igual forma, estos medios motivan a los alumnos, quienes se implican mucho más en su progreso cuando reciben un *input* ligeramente superior al de su competencia porque desarrollan su capacidad de escucha y concentración, así como la retención del vocabulario y la gramática, inmersos en un contexto significativo (Barreras Gómez 2006). Finalmente, estos recursos suponen una fuente inagotable, tanto por su novedad y actualidad como por sus temáticas, géneros y las plataformas donde se encuentran.

5 Elementos para incorporar en los cursos y manuales de ELE

Frente “a la escasez de materiales didácticos creados para este fin [trabajar con las variedades del español]” (Cruz 2017, 82), recurrimos a documentos audiovisuales que constituyen “muestras vivas de una variedad determinada” (Moreno Fernández 2010a, 161); específicamente con temática de mitos y leyendas de México y Centroamérica, brindaremos así su definición de acuerdo con Aponte-Buitrago (2014). Estos son textos narrativos que se distinguen de otros principalmente por su fuerte carácter oral, se transmiten de generación en generación, por lo que suelen perdurar por décadas e incluso por siglos en el imaginario popular; además, tienden a ser de carácter anónimo, también debido a que forman parte de la tradición oral y colectiva (*id.*). A pesar de estas semejanzas, los mitos y las leyendas se diferencian entre sí por otra serie de características (*id.*). En primer lugar, los mitos cuentan historias que buscan explicar el origen del universo o de distintos fenómenos naturales, incluyen personajes como dioses o semidioses y suelen tener un carácter ritual o sagrado. Pueden dividirse en cuatro grandes tipos: cosmogónicos, aquellos en los que se explica el origen del mundo; antropogénicos, los cuales tratan sobre el origen de la humanidad; teogónicos, en los que se habla sobre los dioses que poblaron el mundo en forma de naturaleza (lluvia, montañas, luz, etc.) o en forma de cualidades deseables (amor, castidad, fecundidad, etc.); y, finalmente, los mitos de las grandes peregrinaciones, que tratan sobre las migraciones de los pueblos que los cuentan (*id.*). Por su parte, las leyendas son contadas para explicar las creencias, las costumbres o los sucesos importantes de un pueblo y de sus habitantes (*id.*). En ellas, los protagonistas y el resto de los personajes son humanos, a diferencia de los mitos, en donde normalmente se involucra la presencia de una o más deidades (*id.*). Algunas de las características más destacables de este tipo textual son la tradicionalidad, porque se cuentan entre las personas de la misma comunidad a lo largo del tiempo para que no se olviden; la pretensión de veracidad, ya que se cuentan como relatos verídicos; el carácter explicativo, debido a que buscan responder a interrogantes que se plantean los pobladores; y, en último lugar, el componente maravilloso, porque suelen aparecer seres sobrenaturales o ciertos hechos extraordinarios (*id.*).

En el presente trabajo proponemos un material audiovisual distinto por nivel, del A1 al B2. Para A1 sugerimos la proyección de videos del proyecto *68 voces* (Gabriela Badillo y Hola Combo 2020), una serie animada de mitos y leyendas indígenas de los pueblos mexicanos. Este material enriquece primordialmente la competencia intercultural, ya que en él se observan las distintas lenguas, culturas y cosmovisiones de este país, al mismo tiempo que promueve valores como el respeto y la diversidad. En cuanto a la perspectiva lingüística, permite desarrollar la comprensión escrita, ya que todos los videos vienen subtítulos al español y es posible subtítularlos en otros idiomas (inglés, francés, alemán, etc.) si se quisiera recurrir a la L1 de los aprendientes para una mejor comprensión.

<p>A1: 68 voces</p> <p>Serie de videos de mitos y leyendas</p> <p>Narraciones de carácter oral, anónimo y transmisión generacional (Aponte-Buitrago 2014)</p> <p>Explican el origen del universo y fenómenos naturales: cosmogónicos, antropogénicos, teogónicos y de las grandes peregrinaciones (Aponte-Buitrago 2014)</p>	<p>B1: La leyenda de la Nahuala</p> <p>Película animada de una leyenda mexicana durante la época colonial</p> <p>Personajes humanos, no deidades (Aponte-Buitrago 2014)</p> <p>Aparición de seres maravillosos y hechos extraordinarios (Aponte-Buitrago 2014)</p>
<p>Recursos audiovisuales propuestos: teoría y práctica</p>	
<p>A2: Las leyendas</p> <p>Serie animada de leyendas mexicanas y del mundo</p> <p>Narraciones de carácter tradicional, explicativo, maravilloso y de pretendida veracidad (Aponte-Buitrago 2014)</p> <p>Cuentan creencias, costumbres y sucesos importantes de un pueblo y su gente (Aponte-Buitrago 2014)</p>	<p>B2: Relatos de la noche</p> <p>Podcast de leyendas e historias de terror</p> <p>Narraciones de carácter oral y colectivo, provenientes del imaginario popular (Aponte-Buitrago 2014)</p> <p>Contadas como hechos verdaderos, a pesar de contar con sucesos extraordinarios (Aponte-Buitrago 2014)</p>

Cuadro 1. Síntesis de los recursos audiovisuales propuestos con su explicación teórica

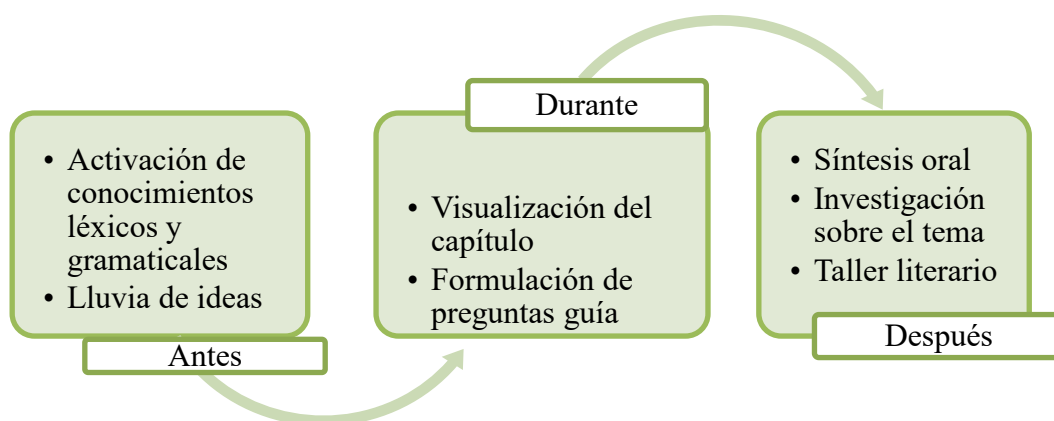
Para el nivel A2 proponemos la serie animada latinoamericana *Las leyendas* (De Fuentes *et al.* 2017), donde se presentan leyendas mexicanas, pero también de muchas otras partes del mundo, por lo que nuestros estudiantes se pueden encontrar más motivados al visualizar referentes culturales conocidos y relacionarlos con los centroamericanos y mexicanos, lo que favorece la competencia intercultural. Esta serie cuenta también con doblaje y subtítulos, que pueden ayudar a mejorar el vocabulario de los aprendientes. Asimismo, desde el punto de vista lingüístico, aparecen distintas variedades del español: por un lado, el protagonista habla una variedad estándar mexicana mientras que otro de los personajes habla un español de España con muchos arcaísmos; además, hay otro personaje que se corresponde con el acrolecto y otro más que utiliza una jerga juvenil.

Para nivel B1, seleccionamos la película mexicana animada *La leyenda de la Nahuala* (Arnaiz 2007). Esta se sitúa en la ciudad de Puebla, México, en el siglo XIX durante la época de la colonia. Si bien bastaría con el elemento colonial para exponer a los estudiantes a la cultura de un país hispanoamericano, la película tiene lugar en el Día de Muertos, volviéndola de esta forma un recurso invaluable para abordar esta tradición mexicana en el aula y profundizar en su competencia cultural. Al mismo tiempo, posee un potencial lingüístico de gran valor, pues presenta distintos fenómenos como el tartamudeo del protagonista, la variedad peninsular de otro personaje, las particularidades del habla costeña, la alta presencia de diminutivos y las particularidades del habla de los vendedores, por mencionar algunos.

Por último, para nivel B2 sugerimos el *podcast Relatos de la noche* (Reyes 2020), en el que podemos escuchar historias, leyendas y relatos de terror latinoamericanos. Su contenido cultural radica en que hablan de una gran diversidad de contextos y épocas, pueden ubicarse en una ciudad o un contexto completamente urbanizado y también pueden situarse en un lugar más apartado o una comunidad rural. De la misma forma, se relatan anécdotas que han sucedido este año y también hay historias del periodo

virreinal. La variedad de contextos sociales, económicos e históricos, en consecuencia, incide en el léxico que aparece en cada una de las emisiones, brindando un giro lingüístico considerable. Este material ha sido considerado para este nivel debido a la dificultad que implica por la duración de cada episodio y porque no cuenta con apoyo visual. No obstante, se pueden generar subtítulos automáticos que guían a los aprendientes en su comprensión.

A modo de ejemplo, describiremos brevemente la secuencia didáctica que proponemos para el nivel A2 con el capítulo “La profecía” de la serie *Las leyendas* (De Fuentes *et al.* 2017) en tres momentos: antes, durante y después de la visualización del capítulo. En un primer momento, de acuerdo con la propuesta de Martínez Camino y Labrador Gutiérrez (2003), se busca activar los conocimientos léxicos y gramaticales que ya tiene el estudiante a través de preguntas como “¿cómo se cuenta una historia? ¿Tiene marcadores discursivos? ¿En qué tiempo está narrada?”. Se realiza una lluvia de ideas sobre temas como las costumbres y las tradiciones para activar los conocimientos culturales al preguntar: “¿qué es un mito? ¿Qué es una leyenda? ¿Cuál crees que sea la importancia de mitos y leyendas en Hispanoamérica? ¿Conoces algún mito o leyenda sobre tu ciudad o país?”. Durante el segundo momento, los aprendientes ven el capítulo y el docente formula preguntas que guían su comprensión general (Barreras Gómez 2006). Durante el tercer y último momento, se guía al alumnado hacia la interpretación del material visualizado y se puede acompañar de una síntesis oral en la que se incluyan aspectos como el título, los aspectos destacables y el final. Además, se pueden realizar investigaciones sobre el tema para profundizar en él en otras clases, lo cual permite reflexionar más a fondo sobre estos tópicos (García Collado y Ortí Teruel 2014) y el valor cultural de los mitos y las leyendas (Simarro Vázquez 2003). Se puede, asimismo, agregar un taller literario tal y como sugiere Martínez Ezquerro (2014). En fin, el objetivo final de nuestra propuesta es que “se deben desarrollar actividades en clase que permitan al alumnado una explotación y reflexión lingüística y cultural [...]” (Cruz 2017, 82), a través de recursos audiovisuales que tratan de los mitos y leyendas de México y Centroamérica.



Cuadro 2. Síntesis de la secuencia didáctica propuesta en tres distintos momentos

6 Conclusión

La integración de las variedades hispanoamericanas en ELE lleva a enseñar una lengua auténtica y contribuye a reducir el desconocimiento de los rasgos propios del español de América (Moreno Fernández 2010a; Cruz 2017). Por consiguiente, permite resolver los infortunios comunicativos generados por las diferencias diatópicas entre el español de estas regiones hispanoamericanas y el de la península ibérica (Regueiro Rodríguez 2016; Cruz y Saracho 2018), así como desarrollar la competencia intercultural de los aprendientes de ELE, y todo ello dentro del mismo idioma. Aceptar la variedad dentro de un mismo idioma permite formar un oyente atento (Lhote 1995). Mediante la aceptación y valoración de la diversidad y el respeto mutuo, o sea, el pluralismo cultural y lingüístico (Cruz y Saracho 2018), en los cursos y manuales de ELE, formamos aprendientes globales y plurilingües.

Los soportes audiovisuales tienen como objetivo enseñar una lengua auténtica según las recomendaciones del *MCER* (Consejo de Europa 2001) y *PCIC* (Instituto Cervantes 2007). Esta fuente inagotable de recursos comprende una variedad de situaciones comunicativas, motiva a los aprendientes de ELE y los mantiene activos en su aprendizaje de la lengua. Las actividades sugeridas antes, durante y después aspiran a desarrollar las cuatro competencias además de familiarizar a los aprendientes de ELE con las variedades hispanas. Por otra parte, el recurso de los mitos y leyendas permite a los aprendientes de ELE desarrollar su competencia intercultural, así como su interés por otras culturas.

Puesto que “los profesores de español deben contar con cierto conocimiento de las principales variedades de la lengua” (Blake y Zyzik 2016, 132), no solo hay que integrar las variedades para formar a los aprendientes, sino que es necesario formar a los profesores en este sentido⁵. A pesar de que el docente y su variedad juegan un papel importante en el aula (Instituto Cervantes 2007), en contextos de enseñanza institucionalizada en países donde el español es una lengua extranjera, los aprendientes están en contacto con la lengua meta solo en el aula; de ahí la importancia de ofrecerles un abanico de conocimientos lingüísticos y culturales a través de la integración de las variedades hispanoamericanas, que les abran diversas puertas y les permitan acercarse a otras realidades y perspectivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca Quezada, P.F. (2009). *El voseo en Chiapas* [Tesis de licenciatura]. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Aleza Izquierdo, M. y Enguita Utrilla, J.M.^a (2010). *La lengua española en América: Normas y usos actuales*. Valencia: Universitat de València.
- Alexia, A. (26 de febrero de 2021). La gastronomía mexicana: orgullo y tradición. *Visit México*. Recuperado de: <https://www.visitmexico.com/blog/la-gastronomia-mexicana-orgullo-y-tradicion>.
- Alonso, J. (17 de diciembre de 2018). Gastronomía de El Salvador, los platillos más tradicionales. *Travel Report*. Recuperado de: <https://www.travelreport.mx/gastronomia/gastronomia-de-el-salvador/>.
- Anadón Pérez, M.^a J. (2003). *Hispanoamérica y el español de América en la enseñanza del español como segunda lengua entre alumnos ingleses*. [Memoria de máster]. Barcelona: Universidad de Barcelona.

⁵ Véanse Andión Herrero y Gil Burgman (2013) y Cruz (2021), entre otros, para más detalles sobre las competencias del profesor de ELE en el siglo XXI en relación con las variedades hispanas.

- Andión Herrero, M.^a A. (2007). Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE. *Revista Estudios de Lingüística (ELUA)*, 21, 21-33. Recuperado de: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/9930/1/ELUA_21_02.pdf.
- Andión Herrero, M.^a A. y Gil Burgman, M. (2013). Las variedades del español como parte de la competencia docente: Qué debemos saber y enseñar en ELE/L2. En M. Jimeno Panés (Coord.), *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera* (pp. 47-59). Budapest: Instituto Cervantes de Budapest. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/06_andion-gil.pdf.
- Aponte-Buitrago, A.L. (2014). El texto narrativo para fortalecer la competencia comunicativa del ELE. *Rastros Rostros*, 16(30), 47-55. <http://dx.doi.org/10.16925/ra.v16i30.817>.
- Ariza Herrera, E., Molina Morales, G. y Nieto Martín, G.V. (2019). Adaptación de materiales para la enseñanza de español como lengua extranjera en Latinoamérica: el caso de «Aula América 1». *Forma y Función*, 32(1), 101-123. Recuperado de: https://www.cervantes.es/imagenes/file/biblioteca/situacion_espanol/america_ensenanza_espanol.pdf.
- Ariza, E., Corpas, J., García, E., Garmendia, A., Nieto, G.V., Molina, G. y Baulenas, N. S. (2018). *Aula América 1: Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- Balboa Sánchez, O., Varela Navarro, M. y Teissier de Vanner, C. (2018a). *Impresiones A1*. Madrid: SGEL.
- Balboa Sánchez, O., Varela Navarro, M. y Teissier de Vanner, C. (2018b). *Impresiones A2*. Madrid: SGEL.
- Barreras Gómez, A. (2006). Los cuentos orales en la enseñanza del español como lengua extranjera. En E. Balsameda Maestu (Ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE* (pp. 313-322). Logroño: Universidad de La Rioja.
- BBC News Mundo (2019a). Latinos en Estados Unidos: las 10 ciudades en las que viven más hispanos. Recuperado de: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-47036609>.
- BBC News Mundo (2019b). “Países mexicanos”: ¿fueron Guatemala, Honduras o El Salvador parte de México en algún momento de la historia? Recuperado de: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-47795903>.
- Blake, R.J. y Zyzik, E.C. (2016). *El español y la lingüística aplicada*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Borrego Nieto, J., Recio Diego, A. y Tomé Cornejo, C. (2019). Dos aportaciones de la NGLE a la enseñanza del español LE/L2: panhispanismo y descripción gramatical. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(2), 217-231. <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1676986>.
- Brandimonte, G. (2003). El soporte audiovisual en la clase de E/LE: el cine y la televisión. En H. Perdiguer y A. Álvarez (Eds.), *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 870-881). Burgos: Universidad de Burgos.
- Cabrera, M.A. (2021). *El Día de los Muertos, su celebración en América Latina*. Turismo Religioso en el Mundo. Recuperado de: <https://www.turismoreligioso.travel/fiestas-patronales/dia-de-los-muertos/>.
- Cameron, R.D. (2012). Why it's time to teach the voseo and how to start. *Academic Exchange Quarterly*, 16(3), 72-77.
- Castillo Carballo, M.A. (2003). ¿Interferencia de los medios de comunicación en la enseñanza de L2? En H. Perdiguer y A. Álvarez (Eds.), *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 237-249). Burgos: Universidad de Burgos.
- Cerdeira, P. y Vicente, J. (2009). Etnocentrismo y variedades dialectales en el aula E/LE. En A. Barriento, J. Martín, V. Delgado y M. Fernández (Eds.), *El profesor de español LE-L2* (pp. 363-370). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Collentine, J. (1995). The Development of Complex Syntax and Mood-Selection Abilities by Intermediate-Level Learners of Spanish. *Hispania*, 78(1), 122-135. Recuperado de: <http://www2.nau.edu/~jgc/research/subj/subjunctive.pdf>.

- Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2012). *Commission de vérité et réconciliation du Canada: Appels à l'action*. Winnipeg: Université du Manitoba. Recuperado de: <https://nctr.ca/documents/rapports/?lang=fr#rapports-cvr>.
- Congosto Martín, Y. (2004). Notas de morfología dialectal en los manuales del español como segunda lengua. Los pronombres de segunda persona. En M.^a A. Castillo Carballo (Ed.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad* (pp. 212-221). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Consejo de Europa. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. París: Consejo de Europa/ Les éditions Didier. Recuperado de: <https://rm.coe.int/16802fc3a8>.
- Cruz Moya, O. y Ojeda Álvarez, D. (2003). El componente intercultural en los anuncios publicitarios o cómo vender gazpacho en Finlandia. En H. Perdiguero y A. Álvarez (Eds.), *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 266-279). Burgos: Universidad de Burgos.
- Cruz, M. (2017). Variación diatópica del español americano a través de recursos hipermedia. *Revista Comunicación*, 26(2), 78-92.
- Cruz, M. (2019). *La heterogeneidad lingüística de hispanoamérica y su reinversión didáctica en el ámbito de una pedagogía de discursos*. [Tesis doctoral]. Vigo: Universidade de Vigo.
- Cruz, M. (2021). Entre modelos de enseñanza de las variedades del español y los peligros de la norma panhispánica. En M. Saracho-Arnáiz y H. Otero-Doval (Eds.), *Internacionalización y enseñanza del español LE/L2: plurilingüismo y comunicación intercultural* (pp. 401-423). Oporto: ASELE.
- Cruz, M. y Saracho, M. (2018). La variación diatópica del español de América a través de una (hiper)pedagogía plurilingüística e intercultural. En A. M. Cea, C. Pazos-Justo, H. Otero, J. Lloret, M. Moreda, y P. Dono (Eds.), *Investigación e Innovación en la Enseñanza de ELE: Avances y Desafíos* (pp. 261-281). Famalicão: Edições Húmus.
- Deardorff, D.K. (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. California: SAGE Publications, Inc.
- Fortineau-Brémond, C., Le Tallec-Lloret, G. y Blestel, É. (2016). La nouvelle politique panhispanique des Académies de la langue espagnole: une question de «frontières». *Amerika: Mémoires, identités et territoires*, 14, 1-13. Recuperado de: <https://journals.openedition.org/amerika/7095>.
- García Collado, M.A. y Ortí Teruel, R. (2014). El cine como mediador intercultural en el aula de ELE. En N. M. Contreras Izquierdo (Ed.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI* (pp. 321-331). Jaén: ASELE.
- García Mata, J. (2003). La autenticidad de los materiales de enseñanza-aprendizaje y el uso de los medios de comunicación audiovisuales en la clase de E.L.E. En H. Perdiguero y A. Álvarez (Eds.), *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 882-894). Burgos: Universidad de Burgos.
- George, A. y Peace, M.M. (2019). Hispanic linguistics as a source of community connections for heritage language learners of Spanish. *Revista signos: estudios de lingüística*, 52(101), 975-995.
- Gil, J. (2019). Retos del español ante una Babel de lenguas (Siglo XVI). *Boletín de Información Lingüística de la Real Academia Española*, 12, 24-34.
- Herrero, C. (2019). Medios audiovisuales. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 565-582). Londres/ Nueva York: Routledge.
- Instituto Cervantes. (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes Niveles de referencia para el español*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S. L.
- Instituto Cervantes. (2021). *El español: Una lengua viva. Informe 2021*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2021.pdf.
- IWGIA (2021). *The Indigenous World 2021*. Recuperado de: <https://www.iwgia.org/en/resources/publications/4513-the-indigenous-world-2021.html>.

- Klee, C. y Lynch, A. (2009). *El español en contacto con otras lenguas*. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- LeLoup, J.W. y Schmidt-Rinehart, B.C. (2018). Forms of Address in the Spanish Language Curriculum in the United States. *Hispania*, 101(1), 10-24.
- Lhote, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction*. París: Hachette.
- Lipski, J.M. (1994). *Latin American Spanish*. Nueva York: Longman Group Limited.
- Lipski, J.M. (1997). *El español de América*. Madrid: Cátedra.
- Lipski, J.M. (2006). El español de América en contacto con otras lenguas. En M. Lacorte (Coord.), *Lingüística aplicada del español* (pp. 309-345). Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Lipski, J.M. (2012). Geographical and Social Varieties of Spanish: An Overview. En J.I. Hualde, A. Olarrea y E. O'Rourke (Eds.), *The Handbook of Hispanic Linguistics* (pp. 1-26). Malden: Blackwell Publishing Ltd.
- Lloret Ivorra, E.M.^a, Ribas, R., Wiener, B., Görrissen M. y Häuptle-Barceló, M. (2021a). *Nos vemos hoy I*. Barcelona: Difusión.
- Lloret Ivorra, E. M.^a, Ribas, R., Wiener, B., Görrissen M. y Häuptle-Barceló, M. (2021b). *Nos vemos hoy I*. Barcelona: Difusión.
- Marques Branco Sanches, G.M. y de Amorim Barbieri Durão, A.B. (2003). La televisión y la enseñanza de español como lengua extranjera en Brasil: ¿por qué no? En H. Perdiguero y A. Álvarez (Eds.), *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 976-995). Burgos: Universidad de Burgos.
- Martínez Camino, G. y Labrador Gutiérrez, T. (2003). Enseñar el uso de los marcadores del discurso a través de los anuncios de televisión. En H. Perdiguero y A. Álvarez (Eds.), *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 187-200). Burgos: Universidad de Burgos.
- Martínez Ezquerro, A. (2014). Desarrollo de destrezas comunicativas en L2: nuevos materiales didácticos. En N.M. Contreras Izquierdo (Ed.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI* (pp. 455-466). Jaén: ASELE.
- Mas Álvarez, I. (2014). Formas de tratamiento y enseñanza del español como lengua extranjera. *redELE: Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 26, 1-16.
- Mercau, H. (2014). Experiencia e Inteligencia: la relación medios-fines en la filosofía de la educación de John Dewey. En C. Di Gregori, L. Rueda, L. Mattarollo, *El conocimiento como práctica: Investigación, valoración, ciencia y difusión*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.360/pm.360.pdf>
- Miquel, L. y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *redELE: Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 0, 1-13. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:944a0387-f1ca-4204-8c55-1575678f4fa8/2004-redele-0-22miquel.pdf.pdf>.
- Miranda Poza, J. A. (2019). Cognition, stereotype, imagination and fantasy in the process of apprehending the new reality through the castellan lexicon: the testimonies of *Cronistas de Indias*. *Alfa: Revista de Lingüística*, 63(1), 39-66. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/GjD7SMZ7SVxqny5Q8Yb9fZb/?format=pdf&lang=es>.
- Morala Rodríguez, J.R. (2003). Variantes de español en la red. En H. Perdiguero y A. Álvarez (Eds.), *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 73-87). Burgos: Universidad de Burgos.
- Moreno Fernández, F. (2010a). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco Libros.
- Moreno Fernández, F. (Dir.). (2010b). *Catálogo de voces hispánicas*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas/.
- Moreno Fernández, F. (2020 [2009]). *La lengua española en su geografía*. Madrid: Arco Libros.
- Muñoz-Basols, J. y Hernández Muñoz, N. (Eds.) (2019). *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(2). Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/toc/rslt20/6/2?nav=tocList>.
- ONGVoluntariado. (s.f.). *Gastronomía en Guatemala*. Voluntariado Guatemala. Recuperado de: <https://www.ongvoluntariado.org/gastronomia-en-guatemala/>.

- Palacios, A. (Coord.) (2008). *El español en América. Contactos lingüísticos en Hispanoamérica*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Peralta Escobar, K. (s.f.). *Gastronomía de Honduras*. Espacio Honduras. Recuperado de: <http://www.espaciohonduras.net/cultura/gastronomia-en-honduras/>.
- Potvin, C. (2018). Representatividad de las variantes hispanoamericanas en los manuales ELE: enfoque léxico, gramatical y cultural. En M. Bargalló, E. Forgas y A. Nomdedeu (Eds.), *Léxico y cultura en le/l2: corpus y diccionarios* (pp. 641-651). Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- Potvin, C. (2021). Diversidad lingüística y cultural para formar a un hablante intercultural. En M. Saracho-Arnáiz y H. Otero-Doval (Eds.), *Internacionalización y enseñanza del español LE/L2: plurilingüismo y comunicación intercultural* (pp. 144-162). Oporto: ASELE.
- Potvin, C. (2022). Tuteo, voseo y ustedeeo en los manuales de ELE: estado de la cuestión. *marcoELE Revista de didáctica del español lengua extranjera*, 34, 1-22. Recuperado de: <https://marcoele.com/tuteo-voseo-y-ustedeeo/>.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Recuperado de: <https://www.rae.es/dpd/>.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Diccionario de americanismos*. Madrid: Santillana.
- Regueiro Rodríguez, M.^a L. (2016). La competencia gramatical del profesor de ELE ante la diversidad de modelos teóricos. En M.A. Lamolda González (Comp.) y O. Cruz Moya (Coord.), *La formación y competencias del profesorado* (pp. 881-890). Granada: ASELE.
- Romero Gualda, M.V. (2003). El aula seducida: medios de comunicación y enseñanza de ELE. Revisión y propuestas. En H. Perdiguero y A. Álvarez (Eds.), *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 32-53). Burgos: Universidad de Burgos.
- Ruiz Martínez, A.M. (2003). Norma y usos en el español de los medios de comunicación social: el caso concreto de la radio española. En H. Perdiguero y A. Álvarez (Eds.), *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 996-1003). Burgos: Universidad de Burgos.
- Sánchez Avendaño, C. (2004). Variación morfosintáctica y enseñanza del español como lengua extranjera: reflexiones de un lingüista metido a profesor. *Filología y Lingüística*, XXX (2), 131-154.
- Sánchez Pérez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.
- Simarro Vázquez, M. (2003). Comedias televisivas dobladas para la clase de E/LE. Una muestra: *Friends*. En H. Perdiguero y A. Álvarez (Eds.), *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 1014-1023). Burgos: Universidad de Burgos.
- Toledo Sarracino, D.G. y García Landa, L. (2020). La realidad lingüística en la frontera Tijuana (México) - San Diego (Estados Unidos). *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 7(13), 207-233.
- UNAH. (13 de julio de 2016). Dictaduras en Centroamérica. *Blog de CAC-UNAH. Blog de centro de arte y cultura*. Recuperado de: <https://blogs.unah.edu.hn/cac/dictaduras-en-centroamerica>.
- UNESCO. (2021). *World Heritage List*. Recuperado de: <http://whc.unesco.org/en/list/>.
- Varela Navarro, M., Sánchez Triana, A., Balboa Sánchez, O., Teissier de Vanner, C. y Villarino Cirió, B. (2018). *Impresiones B1*. Madrid: SGEL.
- Vez, J.M. (junio de 2015). *50 años enseñando lenguas extranjeras (1965-2015): ¿Qué no hemos hecho bien?* [Conferencia] VI Congreso sobre la enseñanza del español en Portugal. Universidade do Porto, Oporto, Portugal.

REFERENCIAS AUDIOVISUALES

- Arnaiz, R. (Dir.) (2007). *La leyenda de la Nahuala* [Película]. Animex Producciones; Gobierno de Puebla.
- De Fuentes, F., García de Letona, J.C., Krieg, J. Avalos, D. y Yeatman, A. (Productores ejecutivos) (2017-presente). *Las leyendas* [Serie de Televisión]. Ánima Estudios.
- Gabriela Badillo/ Hola Combo (2020). 68 voces. Recuperado de: <https://68voces.mx/>.
- Reyes L., M.U. (Anfitrión) (2020-presente). Relatos de la noche [Podcast]. Spotify. <https://open.spotify.com/show/0SAv0bEYhFndhLODSzPifL>.

Traducción de la palabra auxiliar del chino *le* al español y su aplicación didáctica en ELE para sinohablantes

Sun Xiaomeng
Universidad de Juventud
Ciencias Políticas de Shandong

1 Introducción

Las palabras auxiliares en chino se caracterizan por su dependencia de otras palabras o frases y su carencia de significado. Desempeñan, sin embargo, importantes funciones gramaticales. Concretamente, *le* (了) es una palabra auxiliar verbal que permite formar tiempos y aspectos verbales, generalmente, perfectivos. En este trabajo, examinaremos los usos de esta palabra en chino y los compararemos con el aspecto perfectivo en español para realizar luego análisis más prácticos en el campo de la traductología y la didáctica.

Así pues, los primeros dos apartados revisan conceptos teóricos: el primero explica brevemente el concepto de “aspecto” en español y en chino, mientras que el segundo detalla las similitudes y diferencias entre el aspecto perfectivo en español y las estructuras gramaticales que construye la palabra *le*. En el tercer apartado se analizan las variadas formas de traducción al español de la palabra *le* en una obra literaria china (*Sueño en el pabellón rojo*). En el último apartado, a partir de los resultados de una encuesta realizada a alumnos sinohablantes de español como lengua extranjera, se descubren las dificultades y problemas que estos muestran al realizar traducciones de frases con la palabra *le*.

2 Los aspectos en español y en chino

Además del tiempo, el aspecto es un concepto importante en el estudio de los verbos en español. Según la RAE-ASALE, “el tiempo verbal es la categoría gramatical que permite localizar los sucesos en relación con el momento en que se habla” (2010, 23.1.1a), mientras que “el aspecto verbal informa de la estructura interna de los sucesos” (*id.*). El aspecto puede ser léxico, sintáctico o morfológico (*ibid.*, 23.1.3a).

En el caso del aspecto léxico, se considera que verbos como *llegar* son *puntuales*, ya que expresan acciones que se realizan de una vez; en cambio, verbos como *vivir* son *durativos*, pues expresan estados. La diferencia, por tanto, es aspectual y se deduce, no del tiempo verbal, sino del propio significado del verbo (*ibid.*, 23.1.2a).

El aspecto sintáctico corresponde a las perífrasis verbales, sobre todo a las llamadas *perífrasis de fase*. Por ejemplo, *empezar a* es una perífrasis de fase inicial, mientras que *dejar de* o *cesar de* son perífrasis de fase terminativas (*ibid.*, 23.1.3b).

Por su parte, el aspecto morfológico se construye mediante las desinencias verbales y se divide, generalmente, en *aspecto perfectivo*, que “focaliza las situaciones en su conjunto”, y que “las presenta como completas o acabadas” (*ibid.*, 23.1.3c) y *aspecto imperfectivo*, que “presenta la acción en su transcurso, sin referencia a su inicio o a su fin” (*id.*). Ilustramos su distinción a través de los siguientes ejemplos:

- (1) Arturo leyó una novela (aspecto perfectivo)
- (2) Arturo leía una novela (aspecto imperfectivo)

Existen ciertos tiempos verbales que expresan, generalmente, el aspecto perfectivo: además del pretérito indefinido, el pretérito perfecto compuesto (*he cantado*), el pretérito pluscuamperfecto (*había cantado*) y el futuro compuesto (*habré cantado*) también pueden expresar este aspecto. Por su parte, el presente (*canto*) y el pretérito imperfecto (*cantaba*) se construyen en aspecto imperfectivo.

En chino también existe el concepto de *aspecto*. Algunos lingüistas como, por ejemplo, Ma Qingzhu (1981) dividen los verbos en tres grupos: *verbos puntuales* como, por ejemplo, *si* (死, ‘morir’) o *ta* (塌, ‘derrumbar’); *verbos menos durativos*, que expresan al mismo tiempo situaciones puntuales y durativas, como *juxing* (举行, ‘celebrar’) o *chuan* (穿, ‘llevar’, ‘ponerse la ropa’); y *verbos durativos* como *zhu* (住, ‘vivir’). En este caso, el concepto de “aspecto” equivale al de aspecto léxico en español.

Para el aspecto morfológico, la situación es más complicada. A diferencia de las lenguas flexivas, en chino los aspectos se expresan, principalmente, mediante las palabras auxiliares representadas por *zhe* (着), *le* (了) y *guo* (过), aunque a veces se omiten y otras se colocan en diferentes lugares de la frase expresando el mismo significado (Chen Zhong 2009, V).

(3) 这本书我大概看了四天。

Me costó aproximadamente cuatro días leer el libro

(4) 这本书我看了三天了。(tomado de Lü Shuxiang 1980, 315)

He leído durante tres días el libro

En el caso del ejemplo (3), la acción de “leer el libro” ya terminó, mientras que en (4) la acción puede estar acabada si aparece seguida por frases como *y no quiero seguir leyéndolo*, o también puede ser inacabada seguida por frases como *y necesito dos días más para terminarlo*.

Wang Li (2002, 212-213) propuso que existían siete aspectos en chino:

1. Aspecto normal: se emplea para narrar un simple suceso.

我明日再来。

Vendré mañana.

2. Aspecto de fase cursiva: indica que la acción está en curso.

那手仍向窗外指着。

La mano todavía señala hacia la ventana.

3. Aspecto perfectivo: hace referencia a que la acción ya ha finalizado.

想了半天。

Ha pensado mucho tiempo.

4. Aspecto de fase terminativa: se emplea cuando la acción acaba de terminar.

我方才……又打发人进去让姐姐来着。

Acabo de enviar a alguien para visitarle, hermana.

5. Aspecto de fase inicial: indica que la acción empieza.

越发伤心大哭起来。

Empezó a llorar más.

6. Aspecto de fase cursiva (*seguir*): alude a que la acción sigue o continúa.

你这样办下去，一定会有成绩的。

Si sigues así, seguramente vas a tener éxito.

7. Aspecto de acción de duración corta: hace referencia a que la acción solo dura un poco y pronto terminará.

何不念念，我们听听。

¿Por qué no lees un poco para que oigamos?

Se puede concluir que muchos de los aspectos en español y en chino son parecidos: ante todo, en ambas lenguas existe el concepto de aspecto léxico, que se divide principalmente en verbos durativos y verbos puntuales. En segundo lugar, para el aspecto sintáctico, tanto en español como en chino hay aspectos de fase inicial, de fase cursiva y de fase terminativa. Por último, en el caso del aspecto morfológico, en ambos idiomas existe el concepto de aspecto perfectivo y aspecto imperfectivo. Por su parte, la principal diferencia se sitúa en que en español, una lengua flexiva, los aspectos morfológicos se expresan a través de las flexiones verbales, mientras que en chino se utiliza la combinación de palabras auxiliares y adverbios de tiempo.

3 El aspecto perfectivo en español y la palabra auxiliar *le* en chino

El aspecto perfectivo del español, como hemos señalado, “focaliza las situaciones en su conjunto” y “las presenta como completas o acabadas” (RAE-ASALE 2010, 23.1.3c). El tiempo y el aspecto están estrechamente relacionados y los tiempos que, generalmente, expresan el aspecto perfectivo son los siguientes:

1. Pretérito perfecto simple (*canté*). Para formar el aspecto perfectivo, este tiempo puede combinarse con cualquier verbo, es decir, siendo un verbo durativo, todavía se constituye el aspecto perfectivo. Por ejemplo, en la frase *Vivió en Madrid* se expresa el aspecto perfectivo porque la acción de “vivir” es considerada como un conjunto.
2. Pretérito pluscuamperfecto (*había cantado*). Este tiempo expresa la anterioridad respecto de alguna situación y, por eso, se observa como un conjunto. Aspectualmente, es perfectivo.
3. Futuro perfecto (*habré cantado*). Es el tiempo paralelo al pretérito pluscuamperfecto porque también expresa la anterioridad y la única diferencia reside en que el punto de referencia está en el futuro.
4. Pretérito perfecto (*he cantado*). En este caso, se denomina también aspecto perfecto, ya que enfatiza las influencias que puede dejar una acción, es decir, cierto estado de cosas que resulta de un proceso previo (RAE-ASALE 2010, 23.1.3c).
5. Pretérito perfecto compuesto del modo subjuntivo (*haya cantado*). Aspectualmente, expresa lo mismo que el pretérito perfecto y el futuro perfecto del modo indicativo.
6. Pretérito imperfecto del modo subjuntivo (*llegara, llegase*). Al igual que el anterior, expresa el mismo aspecto que el pretérito perfecto simple y, por eso, se trata de un tiempo perfectivo.
7. Pretérito pluscuamperfecto del modo subjuntivo (*hubiera llegado, hubiese llegado*). Equivale, aspectualmente, al pretérito pluscuamperfecto del modo indicativo.
8. Condicional compuesto (*habría cantado*). En este caso, para expresar la perfectividad debe aparecer en una oración subordinada que haga referencia al futuro de un pasado. Si, por el contrario, expresa cortesía o posibilidad, no tiene ninguna característica aspectual.

Por su parte, la partícula *le* (了) en chino es una palabra auxiliar para los verbos. Algunos expertos (Wang Li 2002) tratan esta palabra como un marcador del aspecto *perfecto*, que refiere, como hemos señalado, a un estado que es el resultado de una acción anterior. Sin embargo, muchos ejemplos demuestran que esta afirmación no puede incluir todas las situaciones que expresa la palabra *le*, como en el ejemplo (5).

- (5) 那妇人说着就爬了起来，脸上的神气比什么都可怕。
La mujer se levantó y su expresión era horrible

En este caso, la acción de “levantarse” terminó de una vez y no se enfatizan las influencias de ninguna situación anterior; sin embargo, no es necesario (aunque a veces sí es posible) traducirla como *se ha levantado*. Es por ello por lo que ciertos lingüistas como Lü Shuxiang (1980) y Qu Yunhua (2008) se inclinan a tratar esta palabra como marcador del aspecto perfectivo. La última propone, además, que para constituir el aspecto perfectivo deben aparecer siempre adverbios de tiempo; de lo contrario, *le* puede formar aspectos imperfectivos. Comparemos las siguientes frases:

(6) 昨天他的腿断了。(aspecto perfectivo)
Ayer se le rompió la pierna

(7) 他的腿断了。
Su pierna está rota / Su pierna estaba rota (aspecto imperfectivo)

En el ejemplo (6), la acción de “romperse la pierna” ya terminó y es observada como un conjunto del pasado; en (7), en cambio, como no lleva adverbios de tiempo, 断了 了 ya no expresa una acción, sino un estado.

Qu (2008) enriquece la propuesta de Wang Li (2002) y señala que, para formar el aspecto perfecto, que todavía es un uso importante de esta palabra auxiliar, las frases con *le* tienen que llevar adverbios de tiempo especiales como, por ejemplo, 刚刚 (‘hace poco’), 终于 (‘por fin’), 已经 (‘ya’), 近来 (‘últimamente’), 近...年来 (‘en los últimos... años’).

(8) 工人们已经知道了。
Los obreros lo han descubierto

(9) 近二十多年来, 中国制定颁布了一系列法律。
Durante los últimos 20 años, China ha formulado y promulgado una serie de leyes

En estos dos últimos ejemplos, la traducción al español resulta, sin duda, más adecuada con el pretérito perfecto.

Además de estos dos usos principales (es decir, formar el aspecto perfectivo y el aspecto perfecto), *le* puede ayudar a constituir el aspecto de fase cursiva si se combina con algún adverbio de tiempo que se refiera a un momento exacto y, en esta circunstancia, la frase generalmente sirve como una situación referencial.

(10) 林佩珊这天穿了一件淡青色的薄纱洋服。
Aquel día, Lin Pei-shan llevaba un vestido de color azul ligero

En cuarto lugar, *le* se combina, además de con verbos, con adjetivos, sustantivos e incluso numerales, como en (11) y (12).

(11) 园子里的苹果熟了。
Las manzanas en el huerto ya están maduras / Las manzanas en el huerto han madurado

(12) 半个月了, 还没来回信。
Pasado medio mes, no hay respuesta

El ejemplo (11) puede ser entendido como aspecto imperfectivo si consideramos que 熟 es un estado; también puede ser entendido aspectualmente como perfecto si

enfaticamos el proceso de *madurar*. De todas formas, los adjetivos, sustantivos y numerales que pueden ser combinados con *le* llevan características verbales, por lo que si los traducimos al español, tenemos que incluir siempre un verbo, en lugar de **Las manzanas en el huerto maduras*.

Por otro lado, en algunas situaciones *le* no es aspectual. Generalmente, son estructuras como 太...了 (*demasiado/a + adjetivo*), 最...了 (*el/la más + adjetivo*) y 可...了 (*muy + adjetivo*), como en (13) y (14).

(13) 今天太热了。
Hoy hace mucho calor.

(14) 这家伙可坏了。
Este tipo es muy malo.

Asimismo, tampoco es aspectual cuando se usa para expresar esperanza o temor. En este caso, como es natural, es mejor traducirlo por el modo imperativo:

(15) 取了我的斗篷来!
¡Sácame la capa!

En resumen, la palabra auxiliar *le* del chino tiene funciones gramaticales más amplias que el aspecto perfectivo en español. En primer lugar, según las investigaciones de Zhao Shikai y Shen Jiaxuan (1984) y de Qu Yunhua (2008), *le* expresa, principalmente, el aspecto perfectivo, con un porcentaje de entre el 64 % y el 70 %. De estos usos, aproximadamente el 15 % se corresponde con el aspecto perfecto. En este sentido, se podría concluir que *le* es un concepto gramatical bastante parecido al aspecto perfectivo del español.

Sin embargo, esta palabra auxiliar del chino está relacionada, principalmente, al aspecto, pero no al tiempo. Es decir, puede referirse al pasado, al presente y al futuro enfatizando la estructura interna del verbo. En cambio, en español el aspecto perfectivo se vincula estrechamente con el tiempo, por lo que se puede decir que, por ejemplo, el pretérito indefinido es un tiempo aspectualmente perfectivo.

Por último, la palabra *le* también ayuda a formar aspectos imperfectivos y, en algunos casos, incluso carece de características aspectuales.

4 La traducción de la palabra *le* en *Sueño en el pabellón rojo*: un análisis práctico

La novela *Sueño en el pabellón rojo* (Cao y Gao 1996) es una de las obras clásicas más importantes de la antigua China y su traducción siempre ha sido un tema recurrente en la tradición. Dada la falta de análisis práctico sobre su traducción, nos parece necesario realizar un pequeño análisis porcentual con el objetivo de examinar cómo se traduce la particular *le* al español en esta obra. La traducción que se manejó en este estudio fue realizada por Mirko Láuer (Cabo y Gao 2010) y es la primera versión traducida al español de esta novela. Concretamente, seleccionamos dos capítulos (18 y 19) que servirán como objeto de análisis y, en ellos, la palabra *le* aparece un total de 276 veces. La Tabla 1 resume las principales formas de traducción.

	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa	Ejemplos
Aspecto perfectivo	83	30,1 %	那时贾母已命人看了几次，众奶娘丫鬟跟上来，见过贾母。 Como había enviado varias veces a indagar cómo le iba a su nieto, su ingreso acompañado de amas y doncellas la complació
Aspecto perfecto	20	7,2 %	我给的那个荷包也给他们了？ ¡Y también les has dado esa bolsa que te di!
Aspecto imperfectivo	59	21,4 %	既是来了，也不用多说了。 Ya que están aquí, de nada vale quejarse
Aspecto de fase cursiva	8	2,9 %	祖宗，这分明告诉人了！ ¿Acaso no lo está divulgando en este momento?
Le no aspectual (esperanza)	9	3,3 %	把这荷包赏了罢。 Denos su bolsa
Formas no personales	67	24,3 %	文墨也极通，经文也不用学了。 Es muy leída y versada en los sutras
Omisión	30	10,9 %	将自己枕的推与宝玉，又起身将自己的再拿了一个来，自己枕了，二人对面倒下。 Le acercó su almohada y se buscó otra. Entonces quedaron echados frente a frente

Tabla 1. Traducción de *le* en *Sueño en el pabellón rojo*

Según el análisis porcentual, en el 37,3 % de los casos la palabra *le* se traduce con tiempos que expresan el aspecto perfectivo (es decir, con pretérito indefinido, pretérito pluscuamperfecto, etc.). Esta cifra es mucho menor en comparación con los resultados obtenidos por Zhao Shikai y Shen Jiaxuan (1984) y Qu Yunhua (2008), en los que se registraba una frecuencia del 64 %. Ello se debe al hecho de que muchos de los aspectos perfectivos expresados con *le* fueron traducidos con formas no personales (infinitivo, gerundio, etc.) o simplemente fueron omitidos, como en el ejemplo (16).

(16) 宝玉听了，自思道...

Baoyu se quedó meditabundo varios minutos...

En el ejemplo anterior, la acción de “quedarse meditabundo” es el resultado natural de *oírlo*, así que sería redundante traducir literalmente frases como 听了 (*al oírlo*).

En estos casos en los que *le* se traduce con el aspecto perfectivo, el 7,2 % de ellos aparece con el pretérito perfecto, formando así el aspecto perfecto. Esta tendencia coincide con las conclusiones de Qu Yunhua (2008): solo una pequeña parte de la palabra *le* constituye el aspecto perfecto.

En segundo lugar, el 21,4 % de las frases con *le* se traduce con tiempos que expresan el aspecto imperfectivo, mostrando que la construcción del aspecto imperfectivo es una función importante de esta palabra y que, por tanto, en la práctica traductora no es adecuado equiparar *le* solamente con el aspecto perfectivo o el aspecto perfecto.

Por último, cabe destacar que, en muchos aspectos, la práctica traductora es diferente al análisis lingüístico y, por lo tanto, los resultados obtenidos en ambas situaciones pueden variar. Toury (2012) propone los conceptos de *traducción adecuada* y *traducción aceptable*, definiendo la primera como una traducción que se inclina al

texto y a la cultura original y la segunda, como la que se inclina al texto y a la cultura meta, observando las normas —sean lingüísticas, sean sociales— generadas dentro de la misma cultura meta. En nuestro caso, el traductor ha conservado, en la mayoría de los casos, las características aspectuales de las frases verbales construidas por la palabra *le*, pero también ha acudido a omisiones y formas no personales para que el texto meta sea más natural y se entienda mejor por los lectores.

5 Problemas en la práctica didáctica y sugerencias

Dada la importancia de la palabra *le* en la construcción de las frases verbales y la diversidad de usos que presenta, así como la creencia arraigada, incluso entre algunos lingüistas, sobre la equivalencia de esta con el aspecto perfecto, realizamos una encuesta sobre la traducción de esta palabra auxiliar del chino al español en alumnos sinohablantes que llevan dos o tres años estudiando el español, con el fin de observar y analizar los problemas surgidos en sus prácticas traductoras. A este respecto, es interesante apuntar que los libros de texto de español como lengua extranjera en China apenas abordan el concepto de aspecto. Por ejemplo, en *Español moderno* (Dong y Liu 2018), el libro de texto de español más utilizado en este país, se menciona solo dos veces este concepto gramatical (concretamente, en el volumen II y el IV). Así pues, para examinar el nivel de conocimiento acerca de la palabra *le* en chino y sus posibles formas de traducción al español, hemos llevado a cabo una encuesta entre alumnos sinohablantes que estudian español como lengua extranjera en la universidad. A continuación, explicaremos, en primer lugar, la metodología y, tras ello, los resultados obtenidos.

5.1 Metodología

La encuesta se realizó a 36 alumnos chinos que llevan dos años y medio en la universidad estudiando español a tiempo completo y cuyas edades variaban entre los 20 y 22 años. Su nivel de aprendizaje se sitúa entre el nivel B1 y el B2 de acuerdo con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa 2002).

En total, el cuestionario incluía diez preguntas: ocho de ellas abordan las formas aspectuales que expresa la palabra auxiliar y también hemos incluido dos preguntas sobre *le* no aspectual. El cuestionario presentaba entre dos o tres frases, ordenadas de manera aleatoria, como posibles traducciones para una frase del chino y los alumnos debían escoger la opción que les pareciese más adecuada. Concretamente, se le pedía que eligiesen aquella respuesta que expresara con mayor exactitud y, al mismo tiempo, con mayor naturalidad el contenido de la frase. Asimismo, los participantes eran conscientes de que todas las opciones mostradas podían ser gramaticalmente correctas.

Las hipótesis que se plantearon a la hora de realizar la encuesta fueron las siguientes:

1. Al hacer prácticas de traducción, los alumnos sinohablantes se inclinarán por traducir la estructura “verbo + *le*” con el aspecto perfecto en español, pese a que en algunos casos su traducción más adecuada fuese con el aspecto perfectivo e incluso el aspecto imperfectivo.
2. Los participantes tenderán a traducir estas frases verbales con verbos conjugados en español en lugar de emplear formas no personales, aunque a veces una traducción no literal (es decir, una traducción aceptable) fuese mejor según el contexto.

Por último, no creemos que surjan muchos problemas con la traducción de las formas no aspectuales de la palabra *le* porque se trata de formas especiales difíciles de confundir con otras.

5.2 Resultados y análisis de la encuesta

La Tabla 2 recoge los principales resultados de la encuesta.

Frasas en chino		Opciones de traducción		Frecuencia absoluta
1	园子里的苹果熟了。	A	Las manzanas en la huerta se han madurado.	89 %
		B	Las manzanas en la huerta se maduraban.	11 %
2	他的腿断了。	A	Se le rompió la pierna.	72 %
		B	Tenía la pierna rota.	28 %
3	昨天他的腿断了。	A	Ayer su pierna estaba rota.	6 %
		B	Ayer se le rompió la pierna.	94 %
4	她养了一条狗。	A	Tenía un perro.	89 %
		B	Ha tenido un perro.	11 %
5	工人们已经知道了。	A	Los obreros ya lo han descubierto.	64 %
		B	Los obreros ya estaban enterados.	36 %
6	她穿了一件淡蓝色的裙子。	A	Llevaba un vestido de color azul claro.	78 %
		B	Ha llevado un vestido de color azul claro.	3 %
		C	Llevó un vestido de color azul claro.	19 %
7	人老了，身体差了。	A	Cuando la gente está mayor, no tiene buena salud.	92 %
		B	Cuando la gente ha estado mayor, no tiene buena salud.	8 %
8	今天太热了。	A	Hoy ha hecho mucho calor.	3 %
		B	Hoy hace mucho calor.	97 %
9	过了两天，他的心已经凉到底。	A	Después de dos días, ya estaba desesperado.	33 %
		B	Habían pasado dos días y ya estaba desesperado.	39 %
		C	Pasando dos días y ya estaba desesperado.	28 %
10	取了我的斗篷来！	A	¡Sácame la capa!	94 %
		B	¡Me has sacado la capa!	6 %

Tabla 2. Resultados de la encuesta sobre la traducción de *le*

La pregunta 1 trata sobre la oposición entre el aspecto perfecto (*se han madurado*) y el aspecto imperfectivo (*se maduraban*) y la opción correcta es la primera (A) porque 熟了 es el resultado de una acción del pasado que deja influencia en el presente. El 89 %

de los alumnos escogieron la opción correcta, mostrando que, cuando se trata del uso más conocido de *le* (es decir, el aspecto perfecto), la mayoría de ellos realiza la traducción correctamente.

Las preguntas 2 y 3 incluyen un aspecto que hemos mencionado previamente: para constituir el aspecto perfectivo, deben aparecer siempre adverbios de tiempo o, de lo contrario, *le* puede formar aspectos imperfectivos. En la pregunta 2, solo el 28 % de los alumnos eligieron la opción más adecuada, es decir, el aspecto imperfectivo (B), puesto que la frase 他的腿断了 (*Tenía la pierna rota*) hace referencia más a un estado que a una acción ya terminada. Sin embargo, si añadimos un adverbio de tiempo, 昨天 (*ayer*), como en la pregunta 3, la mayoría de los participantes (94 %) elige de forma correcta el aspecto perfectivo: *ayer se le rompió la pierna*.

En la pregunta 4, también evidenciamos la oposición entre el aspecto imperfectivo y el aspecto perfecto. El 89 % de los alumnos seleccionaron la opción correcta: el aspecto imperfectivo (A). Al igual que en la pregunta 2, 养了一条狗 (*Tenía un perro*) también constituye un estado, no una acción.

En la pregunta 5, ambas opciones son, en realidad, correctas; sin embargo, solo un alumno escogió estas dos posibilidades mientras que el 64 % restante eligió la opción A, es decir, el aspecto perfecto. Ello se debe, posiblemente, a la costumbre de traducir literalmente la frase 已经...了 (*Ya se ha hecho algo*) con el pretérito perfecto, pasando por alto el hecho de que con la frase verbal *estar enterado* se expresa el mismo sentido.

La pregunta 6 distingue entre el aspecto imperfectivo (*llevaba*), el aspecto perfecto (*ha llevado*) y el aspecto perfectivo (*llevó*). En este caso, solo el aspecto perfecto es una opción incorrecta porque la frase no describe ninguna influencia sobre el presente. El 78 % de los participantes seleccionó el aspecto imperfectivo (A) porque se trata de un estado o un aspecto en el que no se delimita ni el comienzo ni el final.

Las preguntas 7, 8 y 10 abordan, respectivamente, la traducción de *le* + adjetivo, la frase hecha 太...了 (*demasiado...*) y *le* para expresar esperanza u orden. Como se puede observar en la Tabla 2, los alumnos apenas cometen errores con estos usos.

Por último, en la pregunta 9 intentamos poner a prueba la capacidad de los alumnos para hacer una traducción correcta y, al mismo tiempo, natural. Gramaticalmente, tanto la opción A como la B son correctas; sin embargo, la primera de ellas es, obviamente, más natural y concisa. El 39 % de los alumnos eligió la opción B, es decir, una traducción más literal. El 28 % cometió un error al escoger la opción incorrecta C debido a que el gerundio *pasando* no se refiere a una acción terminada, sino en curso.

En resumen, los errores cometidos se centran en las frases construidas con un verbo puntual y *le* (他的腿断了). En este caso, la mayoría de los alumnos (72 %) eligieron el aspecto perfectivo (*Se le rompió la pierna*) con el tiempo pretérito indefinido, aunque en realidad, cuando esta estructura no lleva un adverbio de tiempo, puede expresar el aspecto imperfectivo, es decir, un estado; es por ello por lo que, en nuestro caso, el aspecto imperfectivo es la opción más adecuada. Un aspecto curioso sobre estos datos es el hecho de que los participantes no cometieron errores cuando se trataba de un verbo durativo (pregunta 6, 穿了): la mayoría eligió *llevaba* para expresar un estado del pasado (78 %). Por lo tanto, suponemos que el problema reside en el desconocimiento de que la combinación de un verbo menos durativo (断) con *le* puede construir el aspecto imperfectivo, es decir, un estado.

6 Conclusiones

A partir de los resultados anteriores, podemos señalar las siguientes conclusiones. En primer lugar, tanto en español como en chino existe el concepto de aspecto, que se puede dividir en aspecto léxico, aspecto sintáctico y aspecto morfológico. En este último caso, ambos idiomas cuentan con el concepto de aspecto perfectivo y aspecto imperfectivo. La principal diferencia reside en que en español, una lengua flexiva, los aspectos morfológicos se expresan a través de las flexiones verbales, mientras que en chino se utiliza la combinación de palabras auxiliares y adverbios de tiempo.

En segundo lugar, la palabra auxiliar *le* del chino tiene funciones gramaticales más amplias que el aspecto perfectivo en español. *Le* expresa, principalmente, el aspecto perfectivo y solo con una frecuencia menor expresa el aspecto perfecto. En este sentido, se puede considerar que *le* es un concepto gramatical bastante parecido al aspecto perfectivo del español. No obstante, es importante señalar que esta palabra auxiliar del chino está relacionada al aspecto, independientemente del tiempo; en cambio, en español el aspecto perfectivo se vincula estrechamente con el tiempo. Asimismo, la palabra *le* en chino ayuda a formar aspectos imperfectivos y, en algunos casos, incluso carece de características aspectuales.

En tercer lugar, y basándonos en los resultados del análisis concreto de una traducción sinoespañol (*Sueño en el pabellón rojo*), hemos verificado las conclusiones a las que hemos llegado en el análisis lingüístico, pero también hemos descubierto que el traductor, además de traducciones literales, ha acudido a omisiones y formas no personales para traducir la palabra *le* con el fin de que el texto meta sea más natural y sea entendido mejor por los lectores.

Por último, a través de los resultados obtenidos en una encuesta realizada a un grupo de alumnos que aprenden español, hemos verificado, en líneas generales, nuestras hipótesis. Así pues, para estos alumnos de niveles B1-B2, la traducción de la palabra *le* no constituye, generalmente, un gran problema. En la mayoría de los casos, pueden elegir la traducción correcta distinguiendo sin problema el aspecto perfecto, el aspecto perfectivo y el aspecto imperfectivo, que son los tres aspectos principales que expresa la palabra *le*. En cuanto al uso no aspectual de *le* (es decir, *le* para expresar esperanza o frases hechas), la mayoría de los alumnos (97 % y 94 %, respectivamente) tampoco ha cometido ningún error. Es decir, aunque el aspecto no ha sido un énfasis en las prácticas didácticas ni en los libros de texto, los alumnos forman espontáneamente la diferenciación entre el aspecto perfectivo y el imperfectivo cuando intentan distinguir entre tiempos verbales como, por ejemplo, el pretérito perfecto simple, el pretérito perfecto, y el pretérito imperfecto.

Sin embargo, hemos notado que los alumnos tienden a traducir literalmente las frases, pese al hecho de que, en algunos casos, puede resultar más natural la traducción con frases no personales como con los infinitivos, locuciones preposicionales, etc. En el análisis realizado a partir del texto original y el texto meta de la novela *Sueño de las mansiones rojas*, el traductor acude a múltiples formas no personales para traducir las frases verbales construidas con la palabra *le* y, cuando una traducción literal no es necesaria, incluso se inclina a omitir la frase para alcanzar mayor naturalidad y mejor aceptación en el texto meta. En cambio, en la pregunta 9 de nuestra encuesta, aunque la frase con *después de* cumple mejor con las costumbres de expresión en español, una considerable parte de los alumnos (39 %) seleccionó una traducción más literal: *habían pasado*.

En resumen, para los alumnos universitarios no creemos que sea adecuado introducir demasiada teoría lingüística sobre el aspecto léxico o el aspecto morfológico

ni sobre los conceptos de aspecto perfectivo e imperfectivo, pues los resultados obtenidos muestran que los estudiantes no cometen muchos errores. Quizá sería más adecuado situar la frase en un párrafo para ayudarles a entender mejor la posible utilización del pretérito imperfecto, es decir, del aspecto imperfectivo cuando se traduce un verbo puntual en chino. Además, es necesario acudir siempre a comparaciones de diferentes versiones de una misma traducción para que los alumnos puedan pensar, comparar y elegir aquella más adecuada y natural con el fin de evitar, en la medida de lo posible, la transferencia negativa de su lengua materna.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cao, X. [曹雪芹] y Gao, E. [高鹗]. (1996). *Hongloumeng 红楼梦* [Sueño en el pabellón rojo]. Pekín: Renmin wenzue chubanshe.
- Cao, X. [曹雪芹], Gao, E. [高鹗]. (2010). *Sueño de las Mansiones Rojas*. (Trad. M. Láuer). Pekín: Waiwen chubanshe.
- Chen, Z. [陈忠]. (2009). *Hanyu shijian jiegou yanjiu 汉语时间结构研究* [Estudios sobre las estructuras temporales del chino]. Pekín: Shijie tushu chuban gongsi.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Dong, Y. [董燕生] y Liu, J. [刘建] (2018). *Xiandai xibanyayu xueshengyongshu 现代西班牙语学生用书* [Español moderno]. Pekín: Waiyu jiaoxue yu yanjiu chubanshe.
- Lü, S. [吕叔湘]. (1980). *Xiandai hanyu babaici 现代汉语八百词* [800 palabras del chino moderno]. Pekín: Shangwu yinshuguan.
- Ma, Q. (1981). Shiliang binyu he dongci de lei [Duration Object and Categories of Verbs], *Zhongguo Yuwen*, 2, 86-90.
- Qu, Y. [瞿云华]. (2008). *Jiyu shuangyu yuliaoku de hanying shidianti duibi yanjiu 基于双语语料库的汉英视点体对比研究* [Investigación contrastiva sobre los aspectos del chino y del inglés a base del corpus bilingüe]. Pekín: Kexue chubanshe.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Manual de la nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Toury, G. (2012). *Descriptive translation studies—and beyond (revised edition)*. Ámsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Wang, L. [王力]. (2002). *Wang Li xuanji 王力选集* [Selección de obras de Wang Li]. Changchun: Dongbei shifan daxue chubanshe.
- Zhao, S. [赵世开], Shen, J. [沈家煊]. (1984). Hanyu le zi gen yingyu xiangduiying de shuofa 汉语“了”字跟英语相应的说法 [Le en chino y sus traducciones en inglés], *语言研究*, 1, 114-126.

Las construcciones concesivas como categoría prototípica subordinada en la clase de ELE¹

Xiaoyan Ying
Universidad Complutense de Madrid

1 Introducción

Las oraciones concesivas han sido estudiadas con notable esfuerzo y pormenorización entre los lingüistas desde una corriente descriptiva (König 1988; Rodríguez Rosique 2005; 2008; 2011; Latos 2009, etc.) y contrastadas con otras nociones que pueden ser relevantes en uno u otro sentido: condicionalidad, adversatividad, causalidad, etc. No obstante, son pocas las obras que estudian estas estructuras partiendo del hecho obvio de que las oraciones concesivas van introducidas por palabras o locuciones pertenecientes a la categoría de la conjunción subordinante, si excluimos las coordinantes, pues son estos elementos los que enlazan de una manera u otra los dos miembros oracionales de una construcción en su conjunto. Ahora bien, la subordinación creada no se manifiesta del mismo modo en cada clase de construcciones subordinadas, es decir, hay oraciones que poseen una naturaleza más marcada como oración subordinada mientras que otras presentan una forma menos marcada. Es precisamente la semejanza y diferencia entre estas estructuras el aspecto del que partimos en este trabajo para contemplar de forma alternativa estas construcciones. Para ello, analizaremos manuales del español como lengua extranjera (ELE en adelante) de uso extendido, los cuales se sustentan, básicamente, en una descripción que sigue la clasificación tradicional y que introduce la oración concesiva como conocimiento independiente de otras construcciones. A pesar de que el estudiante va a adquirir los mismos conocimientos gramaticales sobre las oraciones concesivas, podría considerarlos como conjuntos de conocimientos gramaticales aislados y cerrados. Habida cuenta de la correlación y la pertenencia gradual, nuestra propuesta consiste en reorganizar las propiedades compartidas entre las diferentes oraciones concesivas y la peculiaridad de cada una de ellas para, así, poder aprovecharse del estudio previo de otras oraciones que mantienen vinculación formal con las concesivas. Es más, como veremos en los próximos apartados, la naturaleza de la oración subordinada sustantiva con *que* ofrece una explicación para las propiedades del resto de las subordinadas.

El presente trabajo parte del modelo de prototipos como fundamento metodológico. Esta concepción cuenta con numerosos subtipos diseñados para el estudio de diferentes campos gramaticales (por ejemplo, la metáfora en la extensión de la oración transitiva del inglés, Goldberg 1995). Concretamente, optaremos por los modelos de Lakoff y Johnson (1980) y de Taylor (1995), ya que son los que mejor se ajustan a los objetivos propuestos. Partiremos del principio básico de la teoría de prototipo, es decir, la pertenencia gradual a la categoría, sin resaltar ningún concepto cognitivo en particular, sea la metáfora, la metonimia, el espacio mental, etc. Así pues, el objetivo principal consiste en plantear una propuesta general sobre las oraciones concesivas a partir de las propiedades compartidas con otras oraciones subordinadas que se suelen enseñar previamente a las concesivas.

¹ Para la realización de este trabajo se ha contado con una ayuda del Ministerio de Educación de la República Popular China, bajo el programa “State Scholarship Fund”.

2 Estado de la cuestión

2.1 La concesión y las construcciones concesivas

Según el *DLE*, *concesión* se define como “expresión de cierto obstáculo, potencial pero inefectivo, para el cumplimiento de algo” (*DLE*, s.v. *concesión*). En cuanto a la figura retórica de la concesión, la Academia mantiene que esta consiste, tradicionalmente, en “la secuencia formada por una tesis y una antítesis: el hablante admite que el adversario puede estar en lo cierto, pero avanza en su argumentación en sentido contrario” (RAE-ASALE 2009, 3598-99). Con respecto a la estructura gramatical que expresa el concepto de la concesión, Rodríguez Rosique (2008, 153) afirma que una construcción concesiva prototípica con *aunque* puede definirse como la aserción de dos proposiciones a las que subyace una relación de incompatibilidad, como se ilustra en el ejemplo (1).

- (1) Y aunque los servicios de limpia del centro nocturno fueron eficientes para deshacerse del cadáver, este crimen incidental remordió la conciencia de Tequila tanto que se negó a dormir y probar alimento durante días (CORPES XXI, *La zona del silencio* [México], 2001)

En (1) se afirma, por un lado, que se había llevado el cadáver y, por otro, que el remordimiento prolongado acarreado por la muerte de esta persona siguió atacando a Tequila. La incompatibilidad entre las dos aserciones reside en que no se cumple la expectativa de que el haber quitado la huella de la matanza atenúe la pena del protagonista por la víctima.

Latos (2009), por su parte, discierne subtipos del concepto del contraste y sostiene que la noción de concesividad implica la denegación de una causa insuficiente o una condición desdeñable para que se lleve a cabo el hecho introducido en el segundo miembro del período. Esta causa denegada se interpreta en tanto que una regla no contingente suele verbalizarse en una estructura de forma condicionante-consecuente. Así, si retomamos el ejemplo previo, la regla general se traduce en: “Normalmente, si se ha quitado la huella de la matanza (condicionante), se apacigua la pena que le produce al testigo (consecuente)”. De manera similar, encontramos información ilustrativa de carácter descriptivo acerca de la oración concesiva en las obras de Izutsu (2008) y König (1988).

2.2 Las oraciones concesivas en los manuales de ELE

Con respecto a la presentación de las estructuras concesivas en los materiales didácticos de ELE, revisaremos los manuales *Ven* (Marín, Morales y de Unamuno 2005), *Cumbre* (Sánchez Pérez, Cantos Gómez y Espinet 1995; 1999), *Gente hoy* (Martín Peris y Sans Baulenas 2014; Martín Peris *et al.* 2015), *Español Lengua Viva* (Jorge y Martín 2007) y *Sueña y Prisma* (Equipo nuevo prisma 2011; 2012; 2015a; 2015b).

En primer lugar, se observa que la forma de desarrollar los conocimientos gramaticales sobre las oraciones concesivas no está en consonancia entre los seis manuales didácticos: mientras en *Cumbre* y *Ven* se trabaja el tema junto con las oraciones temporales, en *Español Lengua Viva* y *Gente Hoy* no se nota intento alguno de vincular la noción de concesión con otras nociones que podrían estar relacionadas, es decir, se aborda el tema de manera independiente. Por su parte, en *Prisma* se introducen

las condicionales junto con las concesivas, pues en ambas clases de oraciones interviene el factor de la probabilidad. Por último, en el manual *Sueña* se introducen las concesivas de forma independiente, considerando la probabilidad y la naturaleza informativa como factores determinantes de la forma de la propia estructura concesiva. Así pues, aunque en ciertos manuales aparecen junto con otras clases de oraciones, las concesivas se suelen introducir en sus unidades en tanto que tema gramatical independiente. Asimismo, los criterios con que se relacionan las concesivas con otras clases de oraciones varían entre unos y otros materiales pedagógicos.

Ahora bien, en los materiales didácticos analizados se observa que ninguno de ellos menciona de manera explícita que el nexo conjuntivo concesivo más frecuente, *aunque*, pertenece a la categoría gramatical de la conjunción. Asimismo, la relación entre las propiedades de la oración concesiva y las del resto de las oraciones subordinadas, no solo condicionales y causales, también puede ser altamente ilustrativa para ofrecernos un modo alternativo de contemplar las concesivas tanto desde el punto de vista teórico como desde la óptica pedagógica.

3 El enfoque de prototipo

3.1 La definición escalar

El presente trabajo se basa en la teoría del prototipo (Langacker 1987; Taylor 1995) y, concretamente, en el concepto de gradualidad. Así pues, cuando nos enfrentamos a una definición escalar o gradual, es importante tener en cuenta que un miembro se encuentra en la posición periférica de una categoría prototípica, no porque posea unas propiedades que no se hallan en el núcleo, sino, precisamente, porque tiene una naturaleza que manifiesta el ejemplo nuclear, pero no todas sus propiedades. Para que no se confunda con la oración concesiva, ilustramos el concepto de definición o pertenencia escalar con el ejemplo de la función de sujeto que nos ofrecen Cuenca y Hilferty (1999, 50-52). Según estos autores, se suele definir la función de sujeto por medio de tres criterios: semánticamente, el sujeto es el agente de la acción verbal; en término morfosintáctico, el sujeto es el sintagma que concuerda en número y género con el verbo; respecto al criterio pragmático, el sujeto es temático, en sentido de que se trata de información conocida a la que se añade la información nueva. En *Juan le ha dado un regalo a su hermana* tenemos el sujeto prototípico que posee las tres características. No obstante, apuntan que, en español, existen frases del tipo *La lectura le encanta* o *Ese libro, aún no se lo ha leído tu hermano*. El sujeto de la primera secuencia, *la lectura*, falla en cumplir el criterio de ser agente, aunque presenta el resto de los rasgos prototípicos. El sujeto de la segunda frase, *tu hermano*, no ocupa la posición inicial de la oración y, por tanto, pierde la característica de ser temático, aunque es agente y concuerda en número y género con el predicado. Así pues, se observa que hay miembros que muestran una pertenencia parcial o gradual a la categoría funcional de sujeto.

3.2 La noción de la conjunción como categoría prototípica

Como se señaló previamente, el objetivo final del presente trabajo consiste en organizar los conocimientos formales sobre las oraciones concesivas para las clases de ELE a partir del modelo del prototipo. Asimismo, se apuntó que la estructura prototípica

que expresa concesión es aquella que aparece con *aunque*. Antes de abordar las oraciones concesivas como categoría prototípica, debemos señalar que la palabra *aunque* pertenece a la categoría de las conjunciones. Por tanto, y a fin de que la propuesta de prototipo sea lógica, es imprescindible justificar que la categoría superior a los nexos concesivos, la conjunción, constituye también una clase prototípica.

3.2.1 Propiedades básicas de la conjunción

Las conjunciones relacionan vocablos y grupos sintácticos, unas veces equiparándolos, como en el caso de las conjunciones coordinantes, y otras mostrando una relación de dependencia entre el segmento que introducen y otro. Este último es el caso que nos concierne, pues es el que nos encontramos en las conjunciones subordinantes (RAE-ASALE 2009, §31.1a). Independientemente de la naturaleza de las dos oraciones que une una conjunción, este concepto implica ciertas características básicas en la lengua española.

En primer lugar, la conjunción es una categoría gramatical cerrada y finita, a diferencia de los verbos o sustantivos, pues podemos enumerar todas las entidades concernientes a la conjunción o a la locución conjuntiva.

En segundo lugar, la conjunción siempre encabeza la frase de la que forma parte, lo cual la distingue de los marcadores del discurso, que pueden aparecer en más de una posición de la frase en que se incrustan.

En tercer lugar, la conjunción no experimenta ningún cambio gráfico o fónico o, en otras palabras, es invariable morfológicamente.

En cuanto a las propiedades de la oración introducida por una conjunción subordinante, esta se caracteriza por aparecer en función de argumento (RAE-ASALE 2009, § 43.1c), como en *Dice que llegará mañana*; en este ejemplo la frase introducida por el nexo *que* es de carácter argumental, complementando el significado del verbo *decir*, que es el elemento del que depende la oración subordinada. Aparte de esta característica, el nexo conjuntivo no desempeña ninguna función sintáctica en la oración que introduce.

En cuanto a la selección del modo verbal, la conjunción no determina el aspecto modal de la subordinada, puesto que la relación de subordinación es supuestamente absoluta, de tal forma que la oración subordinada depende de un elemento de la oración principal siendo su argumento. En (2) y (3), observamos que la oración subordinada desempeña el papel de objeto directo del predicado principal *dudo* y *dudaba*, respectivamente. En otras palabras, una vez que la frase se ve supeditada para ir enlazada mediante un nexo conjuntivo a un determinado elemento de otra oración, el comportamiento del verbo deja de articularse independientemente y depende del constituyente subordinante en los sentidos referidos. Los factores relacionados con el elemento subordinante que atañen a la selección del modo verbal de la oración incrustada son la naturaleza léxica y el impacto de la atracción negativa.

(2) Dudo que te haya dicho que era dueño del local (CORPES XXI, *El circo, el loco y lo demás* [Chile], 2001)

(3) Lesie predecía con tal acierto algunos acontecimientos, que ya nadie dudaba que su apodo de La Maga era acertado (CORPES XXI, *En torno a la casa de Madame Lorraine* [Chile], 2001)

En el ejemplo (2), la oración *te haya dicho que era dueño del local* podría ser una oración independiente que selecciona el modo verbal para su predicado según la actitud comunicativa del hablante si no se hiciera subordinada por la presencia del elemento introductorio *que* que precede al verbo *decir*. Con esta conjunción subordinante que encabeza el predicado subordinado *decir*, este último ya no puede articularse independientemente respecto a la selección del modo verbal, sino que se construye con el modo subjuntivo por el significado de incertidumbre del verbo *dudar*, esto es, del predicado subordinante del que depende la oración *que te haya dicho que era dueño del local*.

De manera similar, en el ejemplo (3), debido a que el predicado regente *dudar* va negado por ir precedido por el inductor negativo *nadie*, el predicado principal obtiene un valor asertivo en su conjunto. Consiguientemente, como la conjunción subordinante *que* hace la oración *su apodo de La Maga era acertado* depender de dicho predicado principal afirmativo, el valor asertivo de este último exige el indicativo como modo verbal de la oración subordinada. Es decir, no son factores dentro de la propia frase incrustada los que determinan el modo verbal del predicado.

En la siguiente sección revisamos las propiedades de aquellas clases de oraciones subordinadas que nos conciernen. Para que el lector comprenda lo que nos planteamos acerca de la prototipicidad de la conjunción y de las oraciones concesivas, se advierte aquí de manera anticipada que, a pesar de que una conjunción o locución conjuntiva subordinante, así como la oración que encabeza, debe cumplir las características que acabamos de mencionar, resulta que la oración subordinada sustantiva introducida por *que* es la única clase que en realidad satisface todos los criterios expuestos antes, mientras que las conjunciones subordinantes que introducen otro tipo de oraciones subordinadas, por un lado, cumplen solo una o varias propiedades nucleares (pero no todas) y, por otro, manifiestan características propias. Es justamente el hecho de que estos miembros cumplan una o varias propiedades nucleares pero no todas lo que hace de la categoría de las conjunciones una clase de definición gradual: el poseer ciertas propiedades nucleares los incluye como miembro de la categoría, mientras que el no poseer todas los sitúa a cada subtipo en su escala periférica respectiva.

3.2.2 Subtipos de las oraciones introducidas por conjunciones subordinantes

3.2.2.1 Núcleo de la categoría prototípica: las oraciones subordinadas sustantivas introducidas por *que*

Entre las oraciones subordinadas contamos con una estructura que cumple todas las características mentadas en el apartado 3.2.1: la oración subordinada completiva introducida por *que*. Por un lado, la propia palabra *que* posee todas las características de una conjunción prototípica; por otro, la oración subordinada muestra las propiedades esperadas.

Las oraciones subordinadas introducidas por *que* pueden combinarse con dos clases de predicados en tanto que elemento subordinante: las estructuras asertivas y las que implican una actitud no compromisiva. Mientras la primera clase de predicado subordinante exige el modo subordinado en indicativo (4), la segunda requiere el subjuntivo (5):

(4) Conocía que Luciana y su familia vivían en una casa anexa y comunicada al hotel, así que con seguridad la vería sin tener que salir (CORPES XXI, *Alondra de ojos en las islas* [México], 2001)

(5) Lamento mucho que te hayas decepcionado (CORPES XXI, *El Mundo* [España], 2001)

En el ejemplo (4) es la misma naturaleza afirmativa del predicado *conocer* la que selecciona el indicativo en la oración subordinada completiva. En el ejemplo (5) también es el predicado *lamentar* el que exige un complemento para identificar la causa del lamento; pero, a diferencia de la expresión afirmativa, el verbo *lamentar*, entre otros llamados verbos factivos (Ridruejo 1999, 3229), presupone la veracidad del hecho por el que tiene el sujeto tal estado de ánimo, puesto que si uno no reconoce el cumplimiento de un hecho, no tiene por qué lamentarse por ello. Por consiguiente, es la misma naturaleza del elemento subordinante el que elige el modo verbal de la oración subordinada, que se corresponde con el asunto que causa el lamento.

La atracción de la negación es otro fenómeno que concierne en términos de la influencia del elemento subordinante. Nos encontramos frecuentemente con frases que conllevan los denominados términos negativos como en *No creo que mañana venga nadie*. En principio, la aparición de palabras negativas pospuestas al verbo está condicionada por los inductores negativos (Sánchez López 1999). No obstante, en la frase introducida por elnexo *que* (*que mañana venga nadie*) no hay ninguna palabra negativa que avale la gramaticalidad del uso de *nadie*. El elemento que hace posible la aparición de *nadie* en la posición final se encuentra, curiosamente, en la frase principal, precediendo al predicado *creer*, elemento del que depende la oración subordinada completiva. Es precisamente la presencia del inductor negativo en la oración principal, por un lado, y el *ir* introducida por la conjunción nuclear *que*, por otro, lo que no tiene impacto alguno en la selección del modo verbal de la subordinada, es decir, las dos condiciones que hacen posible el uso de *nadie* en su posición. En suma, podemos decir que el propio nexos conjuntivo *que* resulta “penetrable” respecto a la influencia de la aparición del inductor negativo en el elemento subordinante.

Asimismo, y como se ha comentado previamente, la conjunción no impone ningún requisito respecto a la selección del modo verbal de la oración de la que forma parte, puesto que la relación de subordinación es maximizada. Por tanto, la oración incrustada con *que* es susceptible al elemento del que depende tanto en el fenómeno de la alternancia modal como de la atracción negativa. Por consiguiente, y en conformidad con la forma en que definimos las oraciones subordinadas completivas con *que*, dicha estructura constituye el núcleo del prototipo de las oraciones subordinadas.

3.2.2.2 Las oraciones interrogativas indirectas

3.2.2.2.1 Primera escala de la categoría: las interrogativas indirectas introducida por *si*

En la *Nueva gramática de la lengua española*, la Academia aborda la oración subordinada sustantiva con *que* y las interrogativas indirectas en un mismo capítulo debido a que las dos clases de oraciones subordinadas desempeñan un mismo papel sintáctico, equivalente al sintagma nominal (RAE-ASALE 2009, §43.1a). Sin embargo, este hecho no enmascara su diferencia en relación con la pertenencia a la categoría de la conjunción.

El término *si* constituye una conjunción propiamente dicha, pues, en primer lugar, se trata de una pieza léxica que no experimenta nunca cambios morfosintácticos; en

segundo lugar, encabeza siempre la frase de la que forma parte; por último, en ninguna ocasión desempeña función sintáctica dentro de la oración que introduce.

En cuanto a las características propias de la frase incrustada, la oración introducida por *si* resulta básicamente afirmativa, pues se construye fundamentalmente con el modo indicativo: *Preguntó si habían elegido a Sánchez o a González; Ya nos dirán si pueden venir* (ejemplos extraídos de Suñer 1999, 2152). En este sentido, decimos que la oración interrogativa indirecta es periférica respecto al prototipo de las oraciones subordinadas, mientras que la misma estructura es prototípica en término de las características que comparte con el núcleo. De ahí que digamos que, metafóricamente, el esquema se encuentra en un primer peldaño alejado del centro.

3.2.2.2 Segunda escala: las interrogativas indirectas parciales

Las oraciones interrogativas indirectas parciales son las introducidas por el sintagma interrogativo (nominal, adjetivo y adverbial) perteneciente al grupo denominado *cu* (*qué, quién(es), cuál(es), cuánto(s), dónde, cómo, cuándo, por qué, cuán*): *Le preguntó qué quería estudiar; Dijo cuántos años tenía; Sabía desde cuándo estaba allí* (ejemplos tomados de Suñer 1999, 2152). Frente a las oraciones interrogativas indirectas introducidas por *si*, las introducidas por las palabras interrogativas presentan una mayor divergencia con respecto al núcleo. En primer lugar, el nexos conjuntivo no es una conjunción propiamente dicha por las características híbridas que manifiesta. En segundo lugar, estas oraciones están introducidas por las palabras interrogativas parciales, las cuales sufren de cambios morfosintácticos en función del papel que desempeñan en la frase de la que forman parte.

(6) Calculó cuántos votos tenía cada candidato

Como se observa en el ejemplo (6), el nexos interrogativo *cuántos* enlaza, por una parte, dos frases, convirtiendo a la oración que introduce en el complemento directo del verbo *calculó*, propiedad nuclear que presenta también la conjunción *que*. Por otra parte, dicho nexos desempeña el papel de modificador en la oración incrustada y, por tanto, constituye un miembro tanto de la categoría de la conjunción como de la del adjetivo. En este sentido, se puede decir que las palabras interrogativas en función de conjunción presentan un carácter híbrido.

Por último, las oraciones interrogativas indirectas parciales se construyen, al igual que las totales, fundamentalmente con el indicativo (Suñer 1999). De ahí que digamos que la propia estructura o el propio nexos interviene en la selección del modo, reduciendo la oración subordinada a la expresión de una actitud afirmativa.

En definitiva, las interrogativas indirectas parciales se corresponden con el núcleo en el sentido de que desempeñan el papel de complemento argumental del elemento subordinante y solamente en este sentido se definen como prototípicas. Por su parte, las interrogativas indirectas parciales son periféricas por no cumplir las siguientes propiedades que sí posee el núcleo: 1) el nexos conjuntivo varía morfosintácticamente y 2) la conjunción interviene efectivamente en la selección del modo verbal.

3.2.2.3 Tercera escala: las oraciones causales introducidas por *porque*

La oración subordinada causal introducida por la forma *porque* constituye un tercer peldaño de la categoría, pues, en comparación con las interrogativas indirectas, esta posee menos propiedades nucleares.

En primer lugar, la subordinada encabezada por *porque* satisface las características nucleares de la categoría de la conjunción debido a que la conjunción introductoria (*porque*) es una pieza morfosintácticamente invariable y, además, no desempeña función alguna en la oración de la que forma parte. No obstante, y a diferencia de las estructuras comentadas anteriormente, la oración subordinada introducida por *porque* no es argumental y tampoco le atañe la naturaleza léxica de ningún elemento del otro miembro de la construcción, por lo que el modo verbal es básicamente el indicativo.

(7) Ahorita no tengo tiempo de leer nada, porque llevo tiempo dedicada a la promoción de la nueva novela (CORPES XXI, *El Mundo* [México], 2001)

(8) Afortunadamente son más músicos porque tienen la sangre para hacer cualquier cosa dentro de la música. (CORPES XXI, *El Mundo* [Cuba], 2001)

Pese a ello, debido a la misma naturaleza afirmativa² del esquema, esta estructura es susceptible a la negación en la oración principal:

(9) No pareces más alta porque pongas tacones (ejemplo extraído de Galán Rodríguez 1999, 3613)

Por tanto, la oración subordinada causal introducida por *porque* es prototípica en el sentido de que el nexos no tiene cambio ni fónico ni gráfico y tampoco asume papel sintáctico alguno en la oración subordinada. Resulta periférica en que 1) la oración subordinada no es argumental y 2) el modo verbal es impuesto por la propia conjunción *porque*, que establece básicamente el modo indicativo. El estar circunscrita a la negación, sin embargo, puede ser una característica en consonancia con los predicados afirmativos de la oración subordinada sustantiva con *que*. En comparación con las estructuras comentadas, la relación de subordinación instanciada por la estructura causal con *porque* es mucho más laxa que la prototípica.

3.2.2.4. Cuarta escala: las oraciones finales introducidas por *para que*

Por último, ilustramos el grado de pertenencia a las oraciones subordinadas con las oraciones finales con *para que*. Por un lado, las oraciones subordinadas finales se aproximan al núcleo por presentar las siguientes características: la locución *para que* no experimenta cambio morfosintáctico y siempre encabeza la frase que introduce. Es

² Desde nuestra perspectiva, el hecho de que el nexos conjuntivo tenga carácter afirmativo no se traduce en que la presencia de la conjunción *porque* garantice el uso del indicativo en la subordinada, independiente de si el verbo principal va negado o no. Nuestra interpretación es justamente la contraria: precisamente por la naturaleza afirmativa de la conjunción *porque*, la oración subordinada que introduce es susceptible a la negación recaída sobre el predicado principal; es decir, una vez que el verbo principal va afectado por un inductor negativo u otras expresiones de modalización (Sánchez López 1999), el modo verbal de la oración subordinada debe modificarse en consonancia con la negación en el miembro principal. En comparación con la conjunción nuclear *que*, el ser susceptible a la negación o no depende en este último caso de si el predicado subordinante es asertivo (véase Ridruejo 1999), no de la conjunción *per se*.

decir, la oración final introducida por *para que* contrae una relación de subordinación solamente por estos sentidos.

Por otro lado, son periféricas por los siguientes rasgos particulares: la oración que introduce no es argumento de ningún elemento fuera de la oración introducida por *para que*; la selección del modo verbal de la oración subordinada final no es impuesta por el predicado de la apódosis, sino que es la misma locución conjuntiva la que selecciona obligatoriamente el modo subjuntivo.

A pesar de que la locución conjuntiva *para que* se aleja del núcleo por el hecho de que el mismo elemento introductorio seleccione el modo verbal de la oración que encabeza, la naturaleza de que se combina obligatoriamente con el modo subjuntivo sí se aproxima a un determinado subtipo de predicados léxicos de los que dependen las oraciones subordinadas sustantivas introducidas por *que*. Es decir, la naturaleza de este último grupo de predicado regente comparte cierta naturaleza con la locución conjuntiva *para que* con respecto al hecho de que ambos impongan el modo subjuntivo en la oración incrustada.

Si contrastamos las oraciones finales introducidas por *para que* con el núcleo, descubrimos que *para que* se aproxima a los predicados subordinantes inherentemente no asertivos de las oraciones subordinadas introducidas por *que* (pues excluimos el caso de que el predicado principal pierda el valor afirmativo por la negación) como, por ejemplo, *lamentar*. Es decir, las estructuras en posición de predicado principal se combinan categóricamente con el modo subjuntivo, sean negadas o no:

(10) Le sugiero que para que estos pensamientos no estén molestando al momento de escribir, les den voz (CORPES XXI, *El Mundo* [México], 2001)

(11) Le dije: "Mirá, nena, si me preocupo por vos no es para que te pongas así" (CORPES XXI, *La asesina de la Lady Di* [Argentina], 2001)

(12) Lamento mucho que te hayas decepcionado (CORPES XXI. *El Mundo* [España], 2001)

(13) No lamentamos que, a veces tardíamente (el colegio habrá pasado a ser un mal recuerdo) reaparezcan don Quijote en una bacinilla por yelmo, los funámbulos del siglo de oro, Gonzálo de Berceo con sus historias milagrosas, el Arcipreste de Hita con su gracia a Luis de Góngora y Argote agradeciendo una canasta de manzanas a una monja en versos (CORPES XXI, *El Tiempo* [Colombia], 2001)

Teniendo en cuenta la naturaleza afirmativa de las oraciones subordinadas introducidas por *porque* y su comparación con las finales con *para que*, es posible señalar que las primeras se asemejan a los predicados principales asertivos de la oración subordinada nuclear en el caso de que vayan precedidos por un inductor negativo; las finales, por su parte, se alinean con los predicados de estructura gramatical intrínsecamente no asertiva (véase Riduejo 1999, 3236-3239). Es decir, la subordinada siempre se construye con el subjuntivo con independencia de la presencia de un inductor negativo precedente al predicado principal (ejemplos 12 y 13).

La Tabla 1 recoge las características de cada subclase de oraciones subordinadas. Como se puede ver, cada uno de los miembros de la categoría de las oraciones subordinadas muestra ciertas características que coinciden con las del núcleo, es decir, las propiedades de cada subtipo no son un conjunto estanco o cerrado, sino que forman una continuidad respecto a las características del núcleo. Las gramáticas descriptivas y las de ELE suelen trabajar con cada subtipo en capítulos independientes, de tal forma que, pese a aportar información exhaustiva, no señalan de manera explícita y sistemática

el vínculo subyacente entre estas clases de construcciones. No obstante, y a partir de los argumentos expuestos, consideramos que la conjunción constituye una categoría prototípica.

	Morfosintácticamente invariable	El nexa conjuntivo no asume papel sintáctico en la oración que introduce	La oración subordinada constituye argumento del predicado subordinante	La conjunción no interviene en la selección del modo verbal de la oración subordinada
Subordinada introducida por <i>que</i>	×	×	×	<p>×</p> <p>A. El predicado subordinante asertivo exige el verbo subordinado en indicativo</p> <p>B. El predicado superior no-asertivo requiere el verbo subordinado en subjuntivo</p>
Subordinada introducida por <i>si</i>	×	×	×	
Subordinada introducida por palabra interrogativa			×	
Subordinada encabezada por <i>porque</i>	×	×		Se alinea con los predicados asertivos del caso nuclear
Subordinada introducida por <i>para que</i>	×	×		Se asemeja a los predicados no-asertivos del caso nuclear

Tabla 1. Propiedades de la conjunción presentadas por cada clase de oración subordinada mencionada. La cruz implica la posesión de la naturaleza correspondiente; la ausencia de esta marca indica la falta de dicha propiedad.

4 La construcción concesiva

Del mismo modo que hemos aplicado el modelo de prototipo a otras oraciones subordinadas, revisamos, en primer lugar, la relación de subordinación que representan las oraciones concesivas, paragonando siempre estas con la oración subordinada sustantiva introducida por *que*.

La conjunción concesiva *aunque*, junto con la oración que introduce, podría identificarse como un miembro más, situado en una quinta escala de la categoría de la conjunción. En virtud de los criterios mencionados, es prototípica por tener las siguientes características nucleares: 1) es morfológicamente invariable; 2) encabeza siempre la oración que introduce; y 3) la palabra conjuntiva no desempeña función sintáctica en la frase que encabeza. Sin embargo, no cumple el resto de las propiedades que posee la subordinada sustantiva introducida por *que*: 1) la oración concesiva no es argumento de ningún elemento de la oración principal; 2) lo que determina la selección del modo verbal de la oración subordinada no es la naturaleza léxica del predicado de la apódosis, sino la actitud compromisiva que pone en manifiesto el hablante con respecto

al hecho introducido en la cláusula con *aunque*. Es más, la pieza *aunque* por sí misma no impone ningún modo verbal, pero sí admite la combinación con los dos modos verbales: indicativo como en (14) y subjuntivo como en (15).

(14) Teresa Recalde no perdonaba su rato diario de deporte, aunque había comprendido al poco de llegar a la ciudad que no le merecía la pena hacerlo al aire libre porque nada la ponía tan profundamente nerviosa como convertirse en el centro de las miradas masculinas [...] (CORPES XXI, *Al calor del día* [España], 2001)

(15) Yo soy un escritor de canciones y expreso lo que a mí me pasa a través de ellas. Y eso creo que va a existir siempre aunque tenga diferentes formas (CORPES XXI, *El Mundo* [España], 2001)

A continuación, revisaremos el valor de los dos modos, indicativo y subjuntivo, en los casos de alternancia en las oraciones concesivas, lo cual nos sirve de sustento para observar la prototipicidad de las oraciones concesivas como subclase de las oraciones subordinadas.

4.1 La oración concesiva introducida por *aunque*: dos modos verbales, dos tipos de contraargumentación

El hecho de que la estructura con *aunque* admita los dos modos verbales implica que esta estructura puede corresponderse con dos tipos de contraargumentación, puesto que cada modo manifiesta actitudes diferentes por parte del hablante. La actitud asumida por el hablante con el modo indicativo es compromisiva, es decir, el uso del indicativo implica el acto de afirmar.

(16) Aunque viven en el mar, los delfines son mamíferos.

En (16) el uso del indicativo implica que el hablante afirma que los delfines tienen el hábito de vivir en el mar y la naturaleza de que vivan en el mar podría llevar a la conclusión de que estos animales son peces, por lo menos para aquellos sujetos que carecen del conocimiento común a este respecto. Es decir, al establecer el contraargumento con el modo indicativo, el hablante está dando cierto peso al hecho, aunque resulte ineficiente para impedir el contenido indicado en la apódosis.

En el caso del subjuntivo nos encontramos con subtipos más variados, pues la falta de compromiso puede manifestar o bien la posibilidad, o bien la imposibilidad, o bien un hecho que se da por sentado.

(17) Aunque vivan en el mar, los delfines son mamíferos.

En el ejemplo (17), el hecho de que los delfines vivan en el mar forma parte de nuestro conocimiento común y llegaremos al acuerdo de que se trata de un hecho efectivo, no posible ni irreal, es decir, representa el tercer subtipo del empleo del subjuntivo, el de introducir hecho dado por sentado. Por consiguiente, aunque en (16) y (17) se profiera acerca del mismo hecho reconocido entre todos, al aducirse a los dos modos diferentes, obtenemos dos tipos de contraargumentaciones que manifiestan una diferencia sutil: el contraargumento solicitado en la prótasis que se establece con el subjuntivo no cuenta con el peso más remoto para negar el hecho de que los delfines son mamíferos, en confrontación a lo que ocurre con el indicativo, con el cual el hablante sí

otorga cierto peso al contraargumento. El uso del subjuntivo, de hecho, rompe de forma radical la subyacente relación de causalidad, la de llegar de la condición de vivir en el mar a la conclusión de que son peces.

4.2 Prototipicidad de la categoría de las oraciones concesivas

En el presente apartado, trasladamos el modelo de prototipo a la categoría de las oraciones concesivas. Desde nuestra perspectiva, resulta poco informativo o ilustrativo el poner la misma etiqueta de “oraciones concesivas”³ a todas aquellas estructuras de carácter concesivo, puesto que son diferentes respecto a sus características formales. Por tanto, revisamos la categoría de oraciones concesivas, justificando, en primer lugar, la centralidad de la oración concesiva introducida por *aunque*. A continuación, examinamos la similitud y diferencia que muestra la estructura concesiva periférica introducida por la locución *si bien* con respecto a la estructura nuclear, con la finalidad de aclarar en qué sentido es concesiva. Debido a que la extensión del presente artículo es limitada, no hemos desarrollado la comparación del resto de las conjunciones o locuciones conjuntivas concesivas con el núcleo.

4.2.1. Centralidad de la oración concesiva introducida por *aunque*

Consideramos la oración concesiva introducida por *aunque* como núcleo del prototipo de la categoría de las oraciones concesivas por varias razones: primero, es la única que admite categóricamente los dos modos, tal como se ilustró con los ejemplos (14) y (15). Así pues, la conjunción concesiva *aunque* no impone el modo verbal a la oración que introduce, mientras que el resto de las conjunciones o locuciones conjuntivas se construyen básicamente con un solo modo verbal, el indicativo o el subjuntivo. Segundo, la palabra *aunque* es una pieza léxica fija, a diferencia de locuciones como *por más que*, *a sabiendas de que*, etc., que constan de varias piezas léxicas.

4.2.2. Pertenencia escalar a la categoría de oraciones concesivas de otras estructuras concesivas

En una clase de ELE será necesario explicar a los alumnos por qué se agrupan otras conjunciones y locuciones conjuntivas diferentes de *aunque* junto con las oraciones concesivas y examinar cuidadosamente, a partir de las características del núcleo, las propiedades de las estructuras que admiten un solo modo, por qué son diferentes del prototípico y en qué sentido se diferencian.

La clave reside en cotejar los esquemas que seleccionan principalmente el indicativo con la estructura con *aunque* en indicativo y las que imponen el modo subjuntivo con la estructura con *aunque* en subjuntivo. Ilustramos con el ejemplo (18) la aplicación del prototipo con la locución *si bien*.

³ Con respecto a las gramáticas que unifican bajo la misma etiqueta de “oraciones concesivas” el conjunto de las estructuras de carácter concesivo, la Academia (2009) y Flamenco García (1999) introducen el resto de las oraciones concesivas establecidas por otras conjunciones o locuciones conjuntivas que no sean *aunque* en un mismo capítulo.

(18) Entré en la pizzeria a excusar mi ausencia y luego me instalé en la parada del autobús, pues si bien era temprano para acudir a la recepción, el lugar adonde me dirigía estaba en la otra punta de la ciudad, y me esperaba, si todo iba bien, un dilatado periplo (CORPES XXI, *La aventura del tocador de señoras* [España], 2001)

Con respecto a la similitud que muestra con respecto a la oración concesiva introducidas por *aunque*, la locución siempre encabeza la oración que introduce. En segundo lugar, se trata de una estructura fija, que no varía morfosintácticamente. Por último, no desempeña función sintáctica en la frase que encabeza.

Respecto a sus características periféricas, primero, la oración subordinada que introduce *si bien* no es complemento argumental de ningún elemento del otro miembro del período. Asimismo, y debido a este último rasgo, la selección del modo verbal no viene decidido por elementos externos a la oración subordinada. Lo más interesante reside en que *aunque* se puede construir con los dos modos verbales para expresar dos tipos de contraargumentaciones diferentes, mientras que *si bien* admite solo el indicativo. En este sentido, se asemeja exclusivamente al primer tipo de contraargumentación, pero no al segundo tipo. Por último, a diferencia de *aunque*, *si bien* no se trata de una sola pieza léxica, sino que consta de una serie de elementos léxicos fijos.

Al explicar esta cuestión en el aula de ELE, es importante tener claro que no se trata de un simple criterio según el cual se debe construir el verbo con indicativo. Consideramos que es más relevante para su aprendizaje hacer a los alumnos entender que, en un enunciado con la estructura *si bien*, el hablante está manifestando la actitud de afirmar la veracidad del hecho a que hace referencia: tiene certidumbre del hecho y lo afirma como cumplido o, en otras palabras, mientras reconoce la efectividad de la condición no favorable, afirma el hecho no esperado en la oración principal. De esta forma, se establece con la estructura con *si bien* una contraargumentación idéntica a la refutación que se hace con la estructura introducida por *aunque* con indicativo. Ahora bien, el hecho de que se aproxime exclusivamente a uno de los dos tipos de contraargumentación que pueden aparecer con la pieza nuclear *aunque* implica, precisamente, la desviación del núcleo: es la misma locución conjuntiva *si bien* la que impone el modo verbal mientras que la presencia de *aunque* no garantiza ni el empleo de indicativo ni el de subjuntivo, pues, en este caso, la selección del modo verbal de la subordinada viene determinada por la actitud de compromiso que decide poner en manifiesto el hablante.

4.2.3. Estructuras concesivas periféricas establecidas con el modo verbal no habitual

Es de advertir que, a pesar de que generalmente las conjunciones o locuciones conjuntivas diferentes de *aunque* se combinan con un solo modo verbal (Flamenco García 1999), indicativo o subjuntivo, en el uso real de los hablantes nativos se pueden observar enunciados en los que el nexos conjuntivo concesivo se combina con el modo no categórico.

(19) Al fin y al cabo, Ruth se había criado en una tradición católica, y una persona no puede, por más que abjure de las creencias en las que se crio, desembarazarse de la noche a la mañana de las estructuras de pensamiento que, como puntales de obra, sostienen el edificio de su personalidad (CORPES XXI, *Todo lo visible y lo invisible. Una novela sobre el amor y otras mentiras* [España], 2001)

La expresión *por más que* introduce normalmente oraciones subordinadas con el verbo en indicativo; sin embargo, en (19) aparece en subjuntivo: *abjure*. En estos casos, es necesario señalar a los alumnos que el hecho de que se construya con el modo subjuntivo indica que el tipo la contraargumentación cambia, es decir, estamos ante una contraargumentación diferente de la refutación que el hablante haría con el indicativo. En el ejemplo (19), a través de la expresión *una persona* que aparece ante la oración concesiva con *por más que*, podemos vislumbrar que el hablante está hablando en general sobre la naturaleza de una persona en una situación semejante a la que se enfrenta la protagonista, sin afirmar en concreto la identidad de la persona que pretenda abandonar ciertos pensamientos. Es decir, la actitud que muestra el hablante es no-assertiva. Esta falta de compromiso, a pesar de que la oración esté introducida por *por más que*, tiene su manifestación gramatical en el uso del modo subjuntivo. Así pues, podemos decir que en este caso la locución *por más que* se asemeja al segundo subtipo de contraargumentación del núcleo *aunque*.

En resumen, sea cual sea el modo con que se combina habitualmente la conjunción o locución conjuntiva concesiva, el uso del modo indicativo se corresponde con la manifestación de la actitud compromisiva mientras que el subjuntivo, con la no-assertión. Por tanto, más allá de que los alumnos sepan que *por más que* puede combinarse con los dos modos verbales, es importante que entiendan que, al combinarse con uno u otro modo, nos encontramos con dos tipos de contraargumentaciones diferentes. Asimismo, la contraargumentación establecida a través de *por más que* + subjuntivo no es diferente de la que construimos con *aunque* + subjuntivo.

5 Conclusión

El presente trabajo tiene como objetivo ofrecer una explicación alternativa de las oraciones concesivas, pues difiere de la que se halla en los manuales de ELE de uso popular en el hecho de seguir el modelo del prototipo. Así pues, los materiales didácticos existentes se orientan básicamente por la clasificación aristotélica, que podría enmascarar ciertos vínculos entre diferentes tipos de oraciones subordinadas, así como la correlación entre las diferentes estructuras concesivas. Teniendo como sustento los patrones esquemáticos de la teoría de Lakoff (1987) y Taylor (1995), logramos contemplar las oraciones concesivas como un miembro periférico de la categoría superior de la conjunción, mientras los conocimientos gramaticales de la propia subclase de oraciones concesivas también se organizan en virtud de la gradualidad. Por tanto, la finalidad en una clase de ELE consistirá en que los alumnos incorporen los conocimientos de las estructuras concesivas periféricas siempre partiendo de la similitud y diferencia con respecto a la estructura nuclear.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cuenca, M.^a J. y Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- DLE: Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2020 [2014]). *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). Recuperado de: <https://dle.rae.es>.
- Equipo Nuevo Prisma. (2011). *Nuevo prisma. Curso de español para extranjeros. Libro del alumno: Nivel C1*. Madrid: Edinumen.
- Equipo Nuevo Prisma. (2012). *Nuevo prisma. Curso de español para extranjeros. Libro del alumno: Nivel C2*. Madrid: Edinumen.
- Equipo Nuevo Prisma. (2015a). *Nuevo prisma. Curso de español para extranjeros. Libro del alumno: Nivel B1*. Madrid: Edinumen.

- Equipo Nuevo Prisma. (2015b). *Nuevo prisma. Curso de español para extranjeros. Libro del alumno: Nivel B2*. Madrid: Edinumen.
- Flamenco García, L. (1999). Las construcciones concesivas y adversativas. En I. Bosque y V. Demonte (coord.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 3805-3878). Madrid: Espasa-Calpe.
- Galán Rodríguez, C. (1999). La subordinación causal y final. En I. Bosque y V. Demonte. (Coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 3597-3642). Madrid: Espasa-Calpe.
- Gili Gaya, S. (1961). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: VOX.
- Goldberg, A. (1995). *Constructions: A construction grammar approach to argument structure*, Chicago: Universidad de Chicago Press.
- Izutsu, M.N. (2008). Contrast, Concession, and Corrective: Toward a Comprehensive Study of Opposition Relations. *Journal of Pragmatics*, 40, 646-675.
- Jorge, M.^a C. y Martín, M.^a T. (2007). *Español lengua viva. Libro del alumno 2*. Madrid: Santillana/ Universidad de Salamanca.
- König, E. (1988). Concessive Connectives and Concessive Sentences: Cross Linguistic Regularities and Pragmatic Principles. En J.A. Hawkins (Ed.), *Explaining Language Universals* (pp. 145-166). Oxford: Blackwell.ç
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: Universidad of Chicago Press.
- Lakoff, G., y Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langacker Ronald, W. (1987). *Foundation of Cognitive Grammar (Vol. 1). Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Latos, A. (marzo de 2009). *Concession in the space of contrast: conceptual structure, typology and linguistic expression* [Conferencia]. Seminar at the Former Department of Linguistics of the Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. Max Planck Institute, Leipzig, Germany.
- Marín, F., Morales, R. y Unamuno, M. de (2005). *Ven: Libro del alumno 2*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A.
- Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N. (2014). *Gente Hoy 2: curso comunicativo basado en el enfoque por tareas. Libro del alumno. B1*. Barcelona: Difusión.
- Martín Peris, E., Muntal Tarragó, J., Pastor Villalba, C., Sánchez Quintana, N. y Sanz Baulenas, N. (2015). *Gente hoy 3: curso comunicativo basado en el enfoque por tareas. Libro del alumno. B2*. Barcelona: Difusión.
- Millares, S. y Centellas, A. (1993). *Método de español para extranjeros. Nivel Intermedio*. Madrid: Edinumen.
- Moreno, V. (1995). Indicativo o subjuntivo en oraciones concesivas. En F.J. Grande Alija, J. Le Men, M. Rueda y E. Prado (Eds), *Actuales tendencias en la Enseñanza del Español como lengua extranjera II* (pp. 275-280). León: Universidad de León.
- Real Academia Española y Asociación de Academia de la Lengua Española (2009). *Nueva Gramática de la Lengua Española. Sintaxis*. Madrid: Espasa Libros.
- Real Academia Española: Banco de datos (CORPES XXI) [en línea]. *Corpus del Español del Siglo XXI* (CORPES). <<http://www.rae.es>> [25/08/2022].
- Ridruejo, E. (1999). Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas. En I. Bosque y V. Demonte (coord.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 3209-3252). Madrid: Espasa-Calpe.
- Rodríguez Rosique, S. (2005). Hipoteticidad, Factualidad e Irrelevancia: La elección del subjuntivo en las condicionales concesivas del Español. En D. Eddington (Ed.), *Selected proceedings of the 7th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 31-41). Somerville: Cascadilla Proceedings Project.
- Rodríguez Rosique, S. (2008). *Pragmática y Gramática: Condicionales concesivas en español*. Fráncfort: Peter Lang.

- Rodríguez Rosique, S. (2011). Valores epistémicos de las categorías verbales en español: Cuando la pragmática se integra en la gramática. *Verba. Anuario Galego de Filoloxía*, 38, 243-269.
- Sánchez López, C. (1999). La negación. En I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 2561-2634), Madrid: Real Academia Española/Espasa Calpe, vol. II, cap. 40.
- Sánchez Pérez, A., Cantos Gómez, P. y Espinet, M.^a T. (1995). *Cumbre. Curso de español para extranjeros. Nivel medio*. Madrid: General Española de Librería.
- Sánchez Pérez, A., Cantos Gómez, P. y Espinet, M.^a T. (1999). *Cumbre. Curso de español para extranjeros. Nivel superior*. Madrid: General Española de Librería.
- Suñer, M. (1999). La subordinación sustantiva: La interrogación indirecta. En I. Bosque y V. Demonte. (Coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 2149-2196). Madrid: Espasa-Calpe.
- Taylor, J. (1995). *Linguistic Categorization: Prototypes in Linguistic Theory*. Oxford: Clarendon Press.

Estudio acústico del VOT de las oclusivas del español pronunciadas por alumnos sinohablantes de diferentes perfiles lingüísticos¹

Pengfei Zhai
Universidad Autónoma de Barcelona

1 Introducción

El concepto de pronunciación hace referencia a la articulación de los segmentos de una lengua, respetando todos los rasgos suprasegmentales como la acentuación, el ritmo y la entonación. En el campo del aprendizaje de segundas lenguas o lenguas no nativas (L2/LE), la buena pronunciación no solamente garantiza que la comunicación oral sea satisfactoria, sino que también genera empatía por parte de la comunidad de la lengua meta. En el ámbito de la pronunciación de lenguas no nativas, es frecuente recurrir al término de interferencia, al considerar que determinados tipos de error se deben a la influencia de la lengua materna del aprendiente. A diferencia de lo que ocurre en la adquisición de la lengua materna (L1), durante el aprendizaje de una L2/LE el aprendiz ya cuenta con su propia fonología que, a su vez, podrá inhibirle a la hora de percibir y/o pronunciar ciertos segmentos de la lengua meta.

Según el modelo *Speech Learning Model* (Flege 1995), cuando existe suficiente diferencia fonética entre un sonido de la L2 y un alófono que le es perceptivamente más cercano de un segmento de la L1, el aprendiente podrá ser capaz de discriminar los dos eficazmente, desarrollando una nueva categoría fonética que especifica y almacena los rasgos del nuevo sonido en la memoria a largo plazo. Contrariamente, si el aprendiente es incapaz de percibir dicha diferencia, un mecanismo denominado “clasificación de equivalencia” (*equivalence classification*) impedirá la formación de la categoría para el sonido no nativo. En este caso, se hipotetiza que el aprendiente pronunciará y percibirá ambos sonidos de manera igual o similar.

En lo que se refiere al aprendizaje del español por parte de hablantes del chino o sinohablantes, la pronunciación de las consonantes oclusivas supone una de las principales dificultades, ya que en el léxico del español existen numerosos pares mínimos que se distinguen solamente por una oclusiva, como en *pala-bala* o *pino-vino*. Asimismo, el error de pronunciación de oclusivas puede alterar totalmente el significado que se quiera transmitir y dificultar considerablemente la comunicación oral.

Contrastando el sistema fonológico del español con el del chino mandarín, parece razonable atribuir la causa de este problema a la interferencia de la L1 del aprendiz. El chino mandarín, que es la variedad del chino más hablada (830 millones de usuarios aproximadamente), y el español contienen las mismas series de oclusivas: bilabiales, dentales² y velares. No obstante, las sonoras del español están ausentes en el repertorio fónico del chino mandarín. Mientras las oclusivas castellanas homoorgánicas se distinguen claramente por la sonoridad anticipada, las del chino mandarín se diferencian

¹ El autor agradece sinceramente a Dolors Poch Olivé por sus comentarios sobre la versión original del manuscrito de este trabajo, así como a los evaluadores anónimos por su revisión.

² Tradicionalmente, se considera que el punto de articulación de /t/ y /d/ españolas es dental, como en Quilis (1981), Hualde (2005) y Gil (2007). Sin embargo, autores como Martínez Celdrán y Fernández Planas (2007) sostienen que el punto de articulación no es propiamente dental, sino dentoalveolar. La /t/ del chino mandarín y del dialecto wu se describe como dentoalveolar según Lee y Zee (2003) y Chen y Gussenhoven (2015). En cualquier caso, esta cuestión no será tratada específicamente en el presente estudio, pues no incluye datos articulatorios.

por la aspiración. Acústicamente, /p t k/ del español se realizan con VOT³ positivo corto y /b d g/ con VOT negativo en posición inicial absoluta; en tanto que /p t k/ del chino tienen, igualmente, valor de VOT positivo inferiores a 40 ms. y sus contrapartes /p^h t^h k^h/ tienen VOT próximos a 100 ms.

Aunque a menudo se acostumbra a emplear el concepto *sinohablante* para referirse a ‘hablante del chino mandarín’, no hay que olvidar que entre el alumnado que comparte la misma lengua materna aún existe relevante heterogeneidad en cuanto a su perfil lingüístico. Es conveniente recordar que la vasta extensión geográfica y el altísimo número de usuarios le brindan al idioma más hablado del mundo abundantes variaciones diatópicas. En lo que se refiere al consonantismo, Lee y Zee (2014) observan que, a diferencia del chino mandarín, 12 dialectos del chino de los 70 investigados cuentan con la diferencia fonológica en sonoridad en su repertorio de oclusivas. Por lo tanto, será interesante examinar el resultado de pronunciación y percepción de alumnos de otros perfiles para contrastarlo con el de hablantes del mandarín. En línea con el modelo *Speech Learning Model*, y dado que tanto las sordas como las sonoras del español forman parte de su lengua nativa, es posible hipotetizar que este conjunto de alumnos sea capaz de establecer una distinción efectiva entre las dos categorías, aventajando así a sus compañeros de chino mandarín en el proceso de aprendizaje.

Entre las mencionadas variedades geográficas del chino que poseen segmentos oclusivos sonoros, destaca el dialecto wu (吴方言), que constituye el segundo dialecto más hablado de China (solo superado por el mandarín), y se utiliza en el sureste del país asiático, incluyendo la zona metropolitana de Shanghái. Contiene tres categorías de oclusivas: sordas no aspiradas (/p t k/), sordas aspiradas (/p^h t^h k^h/) y sonoras (/b d g/) (véase Chen y Gussenhoven 2015). En este sentido, resulta interesante estudiar la pronunciación de sus hablantes, ya que en su inventario fónico está presente el contraste en sonoridad, al igual que en la lengua castellana.

2 Metodología

Como intento de describir cualitativa y cuantitativamente la diferencia en la pronunciación de las oclusivas del español por alumnos sinohablantes de distintos perfiles, se pretende medir el VOT de las oclusivas del español pronunciadas por aprendices sinohablantes de dos perfiles lingüísticos y comparar los valores con la pronunciación de hispanohablantes.

En este estudio han participado 11 sujetos que se pueden clasificar en tres grupos. El grupo 1 está formado por cinco alumnas nativas de chino mandarín y el grupo 3 está constituido por dos estudiantes nativas del dialecto wu del chino. En el momento de la grabación cursaban estudios de posgrado en español en la Universidad Autónoma de Barcelona, lo cual garantiza su buen dominio de la lengua española. El grupo 2 está formado por cuatro hispanohablantes que son alumnas universitarias y proceden de la provincia de Barcelona. El corpus de grabación, similar a los que utilizan Castañeda (1986) y Rosner *et al.* (2000), está formado por 150 palabras bisílabas aisladas que contienen las oclusivas en cuestión. Las oclusivas solamente aparecen en ataque silábico y en una de las dos posiciones: en sílaba tónica (como /b/ en *vaca*) o en sílaba átona (como /b/ en *vagar*). A fin de controlar la categoría gramatical, todas las palabras son de

³ El término de VOT (*voice onset time* en inglés, Lisker y Abramson 1964) se refiere al tiempo que transcurre entre la apertura de la oclusión de una oclusiva y el comienzo de la vibración de las cuerdas vocales (Hualde 2005, XXI).

contenido (sustantivo, verbo y adjetivo). Para evitar que errores de pronunciación se produzcan a causa del desconocimiento, en la confección del corpus se ha tenido en cuenta la frecuencia de aparición basándose en la estadística proporcionada por el banco de datos NIM (Guasch *et al.* 2013), un buscador que facilita estímulos experimentales para la investigación en psicolingüística.

La grabación se realizó en una cabina insonorizada en dicha universidad. A cada informante se le proporcionó una serie de diapositivas en PowerPoint, que se exponían en una pantalla situada a 1,5 metros del informante. En cada diapositiva se exhibía una sola palabra y el informante debía leerla con voz natural. La diapositiva cambiaba cada 3 segundos; de esta forma, se pretendía que los individuos pronunciasen al estilo de citación y con una velocidad regulada. Para la grabación, se utilizó un micrófono cardioide de condensador AudioTechnica AT2020, situado a 15-20 cm. de la boca del informante. Una vez obtenido el archivo original, se segmentó el audio y se midieron los parámetros acústicos manualmente a través del programa Praat. Concretamente, el VOT se midió en el oscilograma desde el inicio de sonoridad de baja amplitud y frecuencia hasta la explosión en el caso de las sonoras y desde el inicio de la primera onda aperiódica que indica la explosión hasta el comienzo del primer formante vocálico en el caso de las sordas.

3 Resultados

3.1 Comparación del valor de VOT dentro de cada grupo

Las cinco alumnas del grupo 1 pronunciaron 326 casos de /p t k/ y 251 casos de /b d g/. Todas las /p t k/ tienen valor positivo y 100 de las /b d g/ tienen valor negativo, lo cual supone un 39,8 % del total. En la Tabla 1 se exponen los valores correspondientes a las oclusivas que tienen VOT positivo. Como se puede observar, el VOT suele ser más largo cuando la oclusiva se encuentra en sílaba átona.

Oclusiva	/p/		/t/		/k/	
Sílaba	tónica	átona	tónica	átona	tónica	átona
Media	9.68	10.82	12.96	13.71	24.32	24.03
SD	4.14	5.30	4.98	5.23	8.63	9.65
Oclusiva	/b/		/d/		/g/	
Sílaba	tónica	átona	tónica	Sílaba	tónica	átona
Media	9.18	9.27	13.34	Media	9.18	9.27
SD	4.23	4.07	4.24	SD	4.23	4.07

Tabla 1. VOT de las oclusivas del grupo 1 con VOT positivo

En la Tabla 2 se exhiben los valores de /b d g/ que tienen sonoridad anticipada. Es necesario señalar que 82 de estos 100 casos corresponden a los individuos 1 y 2, mientras que los demás pronuncian /b d g/ con sonoridad anticipada esporádicamente. La duración del VOT negativo de oclusivas incrustadas en sílabas átonas es menor que en sílabas tónicas.

Oclusiva	/b/		/d/		/g/	
Sílaba	tónica	átona	tónica	átona	tónica	átona
Media	-97.87	-88.47	-121.37	-98.92	-101.34	-84.68
SD	49.81	51.71	37.43	44.98	26.30	40.53

Tabla 2. VOT de las oclusivas del grupo 1 con VOT negativo

Según el resultado de la prueba Kruskal-Wallis, el VOT medio de /k/ es significativamente superior al de /p/ (H=160,83, $p<0.001$) y al de /t/ (H=108,62, $p<0,001$). Adicionalmente, el VOT medio de /t/ resulta significativamente superior al de /p/ (H=52,21, $p<0,001$). De manera similar, en /b d g/ con VOT positivo se dan estos contrastes: el VOT medio de /k/ es significativamente superior al de /p/ (H=84,73, $p<0,001$) y al de /t/ (H=49,78, $p<0,001$), que, a su vez, es superior al de /p/ (H=34,94, $p<0,001$). En los casos de VOT negativo, la diferencia que reside entre las tres series no resulta significativa (H=1,66, $p=0,434$). Asimismo, la variable de posición no implica diferencia significativa en ninguna serie de oclusivas a pesar de las diferencias observadas.

Dado que /p t k/ y /b d g/ sin sonoridad anticipada tienen valores de VOT similares, se realizaron una serie de pruebas Mann-Whitney para examinar si existe diferencia relevante entre cada par de oclusivas homórganicas /p-b/, /t-d/ y /k-g/. Los resultados señalan que en las bilabiales (U=3400, $p=0,08$) y las alveolares (U=2218, $p=0,312$) no se dan diferencias significativas; y en las velares el VOT medio de /g/ es incluso significativamente más largo que el de /k/ (U=829, $p<0,001$). Estos resultados apuntan inequívocamente a la confusión de categoría en los individuos 3, 4 y 5.

Los cuatro integrantes del grupo 2 pronuncian 556 oclusivas iniciales en total. Los 323 casos de /p t k/ tienen valor positivo de VOT y 231 casos de /b d g/ tienen sonoridad anticipada. Dos pronunciaciones de /d/ poseen VOT positivo, por lo que se consideran como casos esporádicos.

Oclusiva	/p/		/t/		/k/	
	tónica	átona	tónica	átona	tónica	átona
Media	14.27	15.81	15.75	19.51	28.78	33.29
SD	6.30	8.01	5.97	7.56	8.20	9.03
Oclusiva	/b/		/d/		/g/	
	tónica	átona	tónica	átona	tónica	átona
Media	-82.39	-68.64	-83.24	-69.47	-71.74	-62.78
SD	21.50	17.37	24.77	21.21	24.60	20.90

Tabla 3. VOT de las oclusivas del grupo 2

En las oclusivas sordas, el resultado de pruebas ANOVA indica que el VOT medio de las velares es significativamente superior al de las bilabiales (F=15,37, $p<0,001$) y al de las alveolares (F=12,75, $p<0,001$). Adicionalmente, el VOT medio de las alveolares es más largo que el de las bilabiales (F=2,62, $p=0,035$). Respecto a la variable del acento, es obvio que el VOT medio es más largo cuando la oclusiva está en sílaba átona, aunque esta diferencia carece de significación ($t= -0,87$, $p=0,321$). En cambio, en las oclusivas sonoras no se encuentran diferencias relevantes en el VOT en las tres series (F=1,492, $p=0,227$). En lo referente al acento, se observa que la sonoridad anticipada es más larga cuando la oclusiva está en sílaba tónica. Esta diferencia es significativa en /b/ ($t= -3,90$, $p=0,039$), pero no en /d/ ($t= -2,76$, $p=0,321$) ni en /g/ ($t= -1,23$, $p=0,5$).

Finalmente, los dos informantes del grupo 3 pronuncian un total de 212 casos de oclusivas iniciales, de los cuales 87 corresponden a /b d g/. Solamente 3 casos de /b/, un caso de /d/, un caso de /p/ y un caso de /t/ tienen sonoridad anticipada, y todas las demás oclusivas se pronuncian con VOT positivo. Estos casos no se incluyeron en el análisis estadístico, ya que pueden distorsionar la distribución de los valores del total.

Oclusiva	/p/		/t/		/k/	
Sílaba	tónica	átona	tónica	átona	tónica	átona
Media	10.20	10.66	10.23	10.67	20.78	19.70
SD	3.49	4.38	2.91	2.21	7.53	4.80
Oclusiva	/b/		/d/		/g/	
Sílaba	tónica	átona	tónica	átona	tónica	átona
Media	8.06	7.24	10.37	11.37	23.94	31.85
SD	3.28	2.26	3.02	2.66	11.30	7.45

Tabla 4. VOT de las oclusivas del grupo 3

Según las pruebas Kruskal-Wallis, en /p t k/ pronunciadas por los dos informantes del grupo 3, /k/ tienen un VOT medio significativamente más largo que /p/ ($H=7,5$, $p<0,001$) y /t/ ($t=6,32$, $p<0,001$). Si bien en /p/ y /k/ la posición postónica se asocia a un VOT más largo, en ninguna serie la diferencia implicada por la posición resulta significativa. En /b d g/ que tienen VOT positivo, las mismas pruebas corroboran la significatividad de la diferencia en VOT implicada por las distintas series. El VOT medio de las velares es significativamente superior al de /b/ ($H=48,20$, $p<0,001$) y al de /d/ ($H=27,35$, $p=0,001$) que, a su vez, es significativamente más largo que el de las bilabiales ($H=20,85$, $p=0,002$). De manera similar, la posición tampoco conlleva diferencia relevante.

Al igual que en el grupo 1, se realizaron pruebas Mann-Whitney para comparar los valores de VOT de /p t k/ con los de /b d g/ que, mayoritariamente, se pronuncian sin sonoridad anticipada. Los resultados indican que mientras el VOT medio de /b/ es significativamente inferior al de su contraparte /p/ ($U=467$, $p<0,001$), el de /g/ es superior al de /k/ ($U=424$, $p=0,037$), mientras que entre /d/ y /t/ no existen diferencias significativas.

3.2 Comparación del valor de VOT entre los grupos

Una vez aclarados los valores correspondientes a cada segmento oclusivo en cada grupo, la comparación entre los tres grupos resulta necesaria. Anteriormente, se ha señalado que dos informantes del grupo 1 pronuncian la mayoría de /b d g/ con sonoridad anticipada, mientras los demás lo hacen ocasionalmente. Por ello, es necesario separar los datos correspondientes a estos dos informantes (al que denominaremos grupo 1.1) del resto (grupo 1.2).

	G3	G2	G1.2
G1.1	/b/** ⁴ /d/** /g/** /k/*	/p/** /t/** /k/*	/b/** /d/** /g/** /t/**
G1.2	/t/**	/b/** /d/** /g/** /p/** /k/**	
G2	/b/** /d/** /g/** /p/** /t/** /k/**		

Tabla 5. Resumen de significación de las comparaciones en VOT entre los grupos

⁴ Los dos asteriscos ** indican que el nivel de significación es inferior a 0,001, mientras que un asterisco * indica que el nivel de significación es inferior a 0,05.

La Tabla 5 resume la significación de las comparaciones correspondiente a cada oclusiva entre los cuatro grupos. Se observa que entre el grupo 2 y el 3 la diferencia es significativa en todas las oclusivas; entre el grupo 2 y el 1.2, hay diferencias significativas en todas las oclusivas menos /t/; sin embargo, no se obtienen diferencias relevantes entre el grupo 2 y el 1.1 en las sonoras /b d g/. El grupo 1.1 difiere del 1.2 y del 3 en todas las oclusivas sonoras y determinadas sordas (/t k/), mientras que entre el grupo 1.2 y el 3 la única diferencia significativa reside en /t/. Asimismo, es conveniente señalar que la pronunciación de las oclusivas de los dos individuos del grupo 1.1 es la más cercana a la nativa en términos de VOT, diferenciándose así de la pronunciación de los demás aprendices sinohablantes. La confusión de las oclusivas sonoras con las sordas sigue constituyendo la mayor dificultad para estos informantes, aunque los valores de VOT de las sordas tampoco coinciden con los nativos. Esta observación también puede verse en la Figura 1 que recoge los valores medios concernientes a cada oclusiva y a cada grupo.

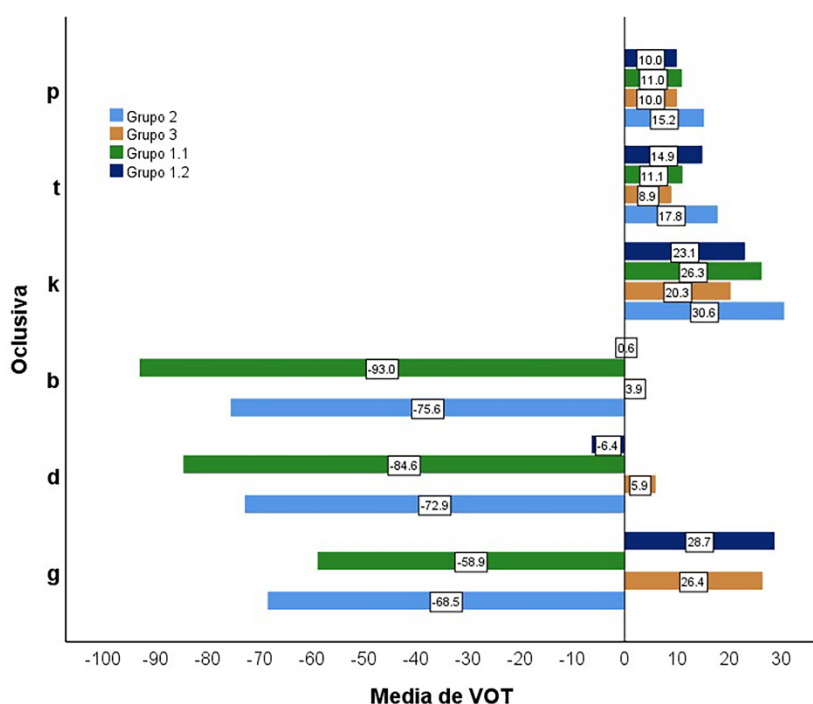


Figura 1. Valores de VOT según oclusiva y grupo

4 Discusión

A continuación, se discuten los resultados obtenidos enfocando los siguientes aspectos: en primer lugar, se comparan los valores absolutos con otros estudios; en segundo lugar, se pretende explicar los resultados según el marco teórico; finalmente, se intenta analizar la notable diferencia individual observada.

4.1 Comparación con otros estudios

Según los datos recogidos en la Tabla 6, los valores de /p t k/ del grupo de hispanohablantes (grupo 2) son superiores a los de Castañeda (1986) y a los de Rosner *et al.* (2000), mientras que los valores de los grupos sinohablantes (grupos 1 y 3) son

más cercanos a los de Castañeda. Respecto a las oclusivas sonoras /b d g/, los datos del grupo 2 son próximos a los de Castañeda y superiores a los de Rosner *et al.*, mientras que los del grupo 1.1 son similares a los de Rosner *et al.*, excepto en el caso de /g/.

	/p/	/t/	/k/	/b/	/d/	/g/
Castañeda (1986)	6,5	10,4	25,7	-69,8	-77,7	-58
Rosner <i>et al.</i> (2000)	13,1	14,0	26,5	-91,5	-91,6	-73,7
Grupo 2	14,53	17,41	30,06	-75,57	-72,86	-68,48
Grupo 1.1	8,27	12,18	27,51	-94,04	-84,64	-58,9
Grupo 1.2	8,08	12,38	24,09	0,63	-6,35	28,71
Grupo 3	10,46	10,45	20,31	7,71	10,84	26,41

Tabla 6. VOT de los grupos del presente estudio y de otros estudios citados

A pesar de que los valores no sean exactamente similares, en los grupos 2 y 1.1 las tendencias que destacan coinciden efectivamente con los citados estudios. Por un lado, el VOT de las sordas aumenta a medida que retrocede el lugar de articulación y la sonoridad anticipada de /g/ es la más corta. Por otro lado, la diferencia en el VOT entre las oclusivas sordas y sus contrapartes sonoras resulta estable dentro de cada grupo de hablantes, tal y como se observa en la Tabla 7. Los grupos 1.2 y 3 sí presentan tendencias similares en las sordas y la incapacidad de producción de /b d g/ con sonoridad anticipada impide la existencia de una diferencia eficaz entre las sordas y las sonoras, tal y como se ha visto con anterioridad.

	/p-b/	/t-d/	/k-g/
Castañeda (1986)	76,3	88,1	83,7
Rosner <i>et al.</i> (2000)	104,6	105,6	100,2
Grupo 2	90,1	90,27	98,54
Grupo 1.1	102,31	96,82	86,41

Tabla 7. VOT de los grupos de este estudio y de Castañeda (1986) y Rosner *et al.* (2000)

4.2 Mecanismos de aprendizaje según *Speech Learning Model*

Los aprendices del grupo 1.2 y del 3 cometen errores de confusión de categoría de manera similar y coinciden en mostrar una incapacidad total de producir /b d g/ con sonoridad anticipada. Si bien esta dificultad del grupo 1 se puede atribuir a la inexistencia de sonidos oclusivos sonoros, el contraste fonológico de sonoridad existente en la L1 de los individuos del grupo 3 no parece contribuir a la adquisición de las oclusivas sonoras castellanas. Además, es necesario reconocer la notable diferencia individual que reside en los individuos del grupo 1 que comparten la misma L1, así como una experiencia de aprendizaje similar.

Tanto el éxito del grupo 1.1 como la dificultad de los demás informantes pueden explicarse según el *Speech Learning Model*. De acuerdo con dicho modelo (Flege 1995, 239), las dos alumnas del grupo 1.1 distinguen exitosamente las oclusivas sordas de las sonoras porque han logrado separar perceptivamente /b d g/ del castellano de /p t k/ nativas, que son sonidos más parecidos a aquellos. Este mecanismo es imprescindible para la formación de una nueva categoría de sonidos en una L2/LE. De modo contrario, los errores del grupo 1.2 se producen a causa de que estos aprendices clasifican perceptivamente las sonoras castellanas como “similares” a /p t k/ en su L1.

Parece extraño que las oclusivas sordas no aspiradas /p t k/, cuyo VOT es ligeramente superior a cero, y las sonoras con sonoridad anticipada /b d g/ se perciban como parecidas. En realidad, en la mayoría de las lenguas habladas en el país asiático, como el mandarín y el cantonés, la sonoridad anticipada no constituye fonológicamente un rasgo que tiene capacidad distinguidora. En este sentido, aunque /b d g/ castellanas y /p t k/ del chino mandarín difieran significativamente en su VOT, a un nativo del chino mandarín le cuesta percibir que son dos categorías de sonidos distintas. Este tipo de confusión de categoría también puede verse en la pronunciación de las oclusivas sonoras castellanas (Flege y Eefting 1988) por estadounidenses, quienes apenas pronuncian las sonoras del español puertorriqueño adecuadamente en tareas de imitación. La confusión se debe a que, al igual que en el chino mandarín, las oclusivas del inglés tampoco se distinguen por su sonoridad anticipada en posición inicial absoluta (Ladefoged y Johnson 2011, 151).

Respecto a la confusión observada en el grupo 3, el hecho de que el contraste fonológico de sonoridad en las oclusivas de su L1 no favorezca el aprendizaje de /b d g/ españolas pone de manifiesto que la transferencia de la L1 a la L2/LE se produce en un nivel superficial en lugar de en un nivel fonémico. Si bien los segmentos sonoros /b d g/ son existentes en el dialecto wu, su manifestación acústica difiere considerablemente de las /b d g/ españolas. Según se ha estudiado (Chen y Gussenhoven 2015, 324), el VOT de una oclusiva sonora del dialecto wu no difiere significativamente de las sordas no aspiradas /p t k/ cuando se encuentra al inicio de una unidad prosódica, y el contraste fonológico se manifiesta fonéticamente en el modo de fonación y en la F0 de la vocal adyacente, y no en la misma consonante. En líneas del modelo *Speech Learning Model* (Flege 1995, 239), los sonidos de la L1 y de la L2 se relacionan perceptualmente en un nivel alofónico que es sensible a la posición, en vez de en un nivel fonémico más abstracto. Asimismo, las /b d g/ castellanas iniciales se asocian perceptivamente, bien como /b d g/, bien como /p t k/ de la L1 de los informantes del grupo 3; como resultado de esta asociación, la sonoridad anticipada de las oclusivas de la L2/LE pasa desapercibida, lo cual constituye la causa de la incapacidad de producir las /b d g/ castellanas de manera adecuada.

4.3 Diferencia individual en el aprendizaje

Según se mencionó anteriormente, la diferencia entre la pronunciación de los sujetos del grupo 1.1 y del 1.2 pone de manifiesto la relevante diferencia individual dentro de un conjunto de alumnos de naturaleza homogénea en cuanto a aspectos como su L1, edad, tiempo de aprendizaje, nivel de formación, entre otros. Dicha diferencia no debe atribuirse a factores como velocidad de elocución, variación diastrática y desconocimiento de las palabras, ya que todas las informantes leen el mismo corpus en las mismas condiciones experimentales.

A este respecto, hay que admitir que es difícil rastrear la causa de este fenómeno sobre la base del resultado de este estudio. Por un lado, el éxito del aprendizaje depende en cierta manera de una compleja serie de capacidades personales y factores extralingüísticos, como el estilo de aprendizaje, la estrategia y la motivación. Por otro lado, el hecho de que se desconozca cómo perciben los sonidos en cuestión rechaza la posibilidad de estudiar si el error de pronunciación se produce a causa de que la percepción de estos sonidos sea defectuosa. Una razonable hipótesis sobre la diferencia individual podría ser que los dos sujetos del grupo 1.1 hayan recibido mayor cantidad de *input* audiovisual, como la radio y la televisión, suficiente como para que su capacidad

distinguidora haya mejorado perceptivamente y que, en consecuencia, resulte en una producción más adecuada.

5 Conclusión

Este estudio constituye un intento de describir y contrastar la pronunciación de las oclusivas castellanas iniciales por el alumnado sinohablante de dos perfiles lingüísticos diferentes. Los resultados señalan que ciertos individuos nativos del chino mandarín son capaces de producir estos sonidos de manera más satisfactoria, pero los demás sujetos de esta L1 y los dos sujetos nativos del dialecto wu cometen errores de confusión de manera similar. No obstante, la causa de la confusión de los nativos del chino mandarín es la inexistencia de segmentos oclusivos sonoros en su L1, mientras la diferencia en la manifestación fonética del mismo contraste fonológico entre el español y el wu es responsable de la dificultad de aprendizaje de los aprendices de este perfil lingüístico. Además, la relevante diferencia individual observada recuerda la necesidad de reconocer la existencia de diversidad dentro de un alumnado que parece homogéneo y de atender los factores individuales de aprendizaje para garantizar un buen resultado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castañeda Vicente, M.L. (1986). El V.O.T. de las oclusivas sordas y sonoras españolas. *Estudios de Fonética Experimental*, 2, 92-110.
- Chen, Y. y Gussenhoven, C. (2015). Shanghai Chinese. *Journal of the International Phonetic Association*, 45(3), 321-227. doi:10.1017/S0025100315000043.
- Flege, J.E. (1995). Second language speech learning: Theory, findings and problems. En W. Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research* (pp. 233–277). Timonium: York Press.
- Flege, J. E. y Eefting, W. (1988). Imitation of a VOT continuum by native speakers of English and Spanish: Evidence for phonetic category formation. *Journal of the Acoustical Society of America*, 83(2), 729–740. <https://doi.org/10.1121/1.396115>.
- Gil, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco Libros.
- Guasch, M., Boada, R., Ferré, P. y Sánchez-Casas, R. (2013). NIM: A Web-based Swiss Army knife to select stimuli for psycholinguistic studies. *Behavior Research Methods*, 45, 765-771.
- Hualde, J.I. (2005). *The sounds of Spanish*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Ladefoged, P. y Johnson, K. (2011). *A course in phonetics*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Lee, W. y Zee, E. (2003). Standard Chinese (Beijing). *Journal of the International Phonetic Association*, 33:1, 109-112. doi:10.1017/S0025100303001208.
- Lee, W. y Zee, E. (2014). Chinese Phonetics. En C.T.J. Huang, Y.H.A. Li y A. Simpson (Eds.), *The handbook of Chinese linguistics* (pp. 369–399). Nueva Jersey: Wiley Blackwell.
- Lisker, L. y Abramson, A.S. (1964). A cross-language study of voicing in initial stops: acoustical measurements. *WORD*, 20(3), 384-422. <https://doi.org/10.1080/00437956.1964.11659830>.
- Martínez Celdrán, E. y Fernández Planas, A.M. (2007). *Manual de fonética española*. Barcelona: Ariel.
- Quilis, A. (1981). *Fonética acústica de la lengua española*. Madrid: Gredos.
- Rosner, B.S., López-Bascuas, L.E., García-Albea, J.E. y Fahey, R.P. (2000). Voice-onset times for Castilian Spanish initial stops. *Journal of Phonetics*, 28, 217-224. <https://doi.org/10.1006/jpho.2000.0113>.

